

**Современный
Гуманитарный
Университет**

Дистанционное образование

Рабочий учебник

Фамилия, имя, отчество _____

Факультет _____

Номер контракта _____

ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

ЮНИТА 12

ПСИХОЛОГИЯ РЕЧИ

МОСКВА 2000

Разработано И.В. Богдановым, канд. психол. наук

Рекомендовано Министерством
общего и профессионального
образования Российской Федерации
в качестве учебного пособия для
студентов высших учебных заведений

КУРС: ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Юнита 1. Психология как наука. Природа и качественные особенности психики человека.

Юнита 2. Строение и социокультурная регуляция деятельности.

Юнита 3. Личность и ее индивидуально-психологические особенности.

Юнита 4. Теории личности.

Юнита 5. Психология эмоциональных явлений.

Юнита 6. Психология мотивации.

Юнита 7. Психология ощущений.

Юнита 8. Психология восприятия.

Юнита 9. Память.

Юнита 10. Внимание.

Юнита 11. Психология мышления.

Юнита 12. Психология речи.

ЮНИТА 12

Содержится систематизированный материал по теоретическим проблемам общей психологии по темам: “Общее понятие о языке и речи”, “Речевое развитие”, “Проблема единиц языка”, “Методы изучения речи”, а также перечень заданий по данной тематике.

Для студентов Современного Гуманитарного Университета

Юнита соответствует профессиональной образовательной программе
№ 2

ОГЛАВЛЕНИЕ

	стр.
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПЛАН	5
ЛИТЕРАТУРА	6
ТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР	7
1. Общее понятие о языке и речи	7
1.1. Проблема языка и сознания	7
1.2. Речь и общение	8
1.3. Развитие коммуникации в филогенезе	10
1.4. Виды и функции речи	11
1.5. Основные психологические теории, рассматривающие процесс формирования речи	15
1.5.1. Теории научения	19
1.5.2. Преформистская теория развития речи	20
1.5.3. Конструктивистская теория усвоения языка	21
1.5.4. Релятивистские теории языка	21
1.6. Этапы построения развернутой речи	22
1.7. Роль речи в протекании психических процессов	25
1.7.1. Речь как инструмент мышления	25
1.7.2. Соотношение мышления и речи	25
2. Речевое развитие	31
2.1. Анатомно-физиологические механизмы речи	31
2.1.1. Строение речевого аппарата	32
2.1.2. Психофизиологические механизмы речи	41
2.2. Мозговая организация речевой деятельности	43
2.2.1. Вторая сигнальная система	43
2.2.2. Взаимодействие первой и второй сигнальных систем	44
2.2.3. Межполушарная асимметрия и речь	45
2.3. Особенности развития речи в онтогенезе	47
3. Проблема единиц языка	52
3.1. Слово как единица речи	52
3.2. Значение слова	56
3.3. Фраза как единица высказывания	60
3.4. Текст как объект анализа психолингвистического и психологического подходов	61
3.5. Аспект текстовой формы	63
4. Методы изучения речи	66
4.1. Исследовательские подходы к изучению речи	66
4.1.1. Исследования речи как акустического явления	68
4.1.2. Психолингвистическое исследование речи	70
4.1.3. Лингвистическое исследование речи	73
4.1.4. Объективные методы изучения многомерных связей речи	74
4.2. Нарушения и патологии речи	77
4.2.1. Норма и патология в речи	77

4.2.2. Классификация форм речевой патологии	79
4.2.3. Алалия (дефект речи)	83
4.2.4. Афазия (расстройство речи)	84
4.2.5. Расстройства активной речи (устной или письменной)	85
4.2.6. Нарушения восприятия речи	85
ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	87
ГЛОССАРИЙ*	

* Глоссарий расположен в середине учебного пособия и предназначен для самостоятельного заучивания новых понятий.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Общее понятие о языке и речи.

Проблема языка и сознания. Речь и общение. Развитие коммуникации в филогенезе. Роль речи в протекании психических процессов. Виды и функции речи. Основные психологические теории, рассматривающие процесс формирования речи: теории научения; преформистская теория развития речи; конструктивистская теория усвоения языка; релятивистские теории языка. Этапы построения развернутой речи. Роль речи в протекании психических процессов: речь как инструмент мышления; соотношение мышления и речи.

Речевое развитие.

Анатомно-физиологические механизмы речи: строение речевого аппарата; психофизиологические механизмы речи. Мозговая организация речевой деятельности: вторая сигнальная система; взаимодействие первой и второй сигнальных систем; межполушарная асимметрия и речь. Особенности развития речи в онтогенезе.

Проблема единиц языка.

Слово как единица анализа речи. Значение слова. Фраза как единица высказывания. Текст как объект анализа психолингвистического и психологического подходов. Аспект текстовой формы.

Методы изучения речи.

Исследовательские подходы к изучению речи: исследования речи как акустического явления; психолингвистическое исследование речи; лингвистическое исследование речи; объективные методы изучения многомерных связей речи. Нарушения и патологии речи: норма и патология в речи; классификация форм речевой патологии; алалия (дефект речи); афазия (расстройство речи); расстройства активной речи (устной или письменной); нарушения восприятия речи.

ЛИТЕРАТУРА

Базовая

- *1. Леонтьев А.Н. Основы психолингвистики: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности "Психология". М., 1997.
- *2. Данилова Н.Н. Психофизиология: Учебник для вузов. М., 1998.
- *3. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М., 1989.

Дополнительная

- *4. Годфруа Ж. Что такое психология. Т. 1. М., 1992.
- 5. Гомезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информационно-методическое пособие по курсу "Психология человека". М., 1998, С. 175-193.
- 6. Крысько О.Р. Общая психология в схемах и комментариях к ним. М., 1998.
- 7. Немов Р.С. Психология: Учебное пособие. М., 1990.
- 8. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. Е.И.Рогов. М., 1998.
- 9. Петренко В.Ф. Основы психолингвистики: Учеб. пособие для студентов ВУЗов, обучающихся по специальности "Психология". Смоленск, 1997.
- 10. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник. М., 1998. С. 414-457.
- 11. Психологический словарь / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, В.И. Лубовский и др. М., 1996.
- 12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1. М., 1989. С. 360-442.
- *13. Ушакова Т.Н. и др. Речь человека в общении / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова, отв. ред. В.Д. Шадриков; АН СССР, Ин-т психологии. М., 1989.

Примечание. Знаком (*) отмечены работы, на основе которых составлен тематический обзор.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР*

1. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О ЯЗЫКЕ И РЕЧИ

1.1. Проблема языка и сознания

Одним из психических познавательных процессов, наряду с ощущением, восприятием, представлением, памятью, вниманием, мышлением, воображением, является речь (см. рис. 1).

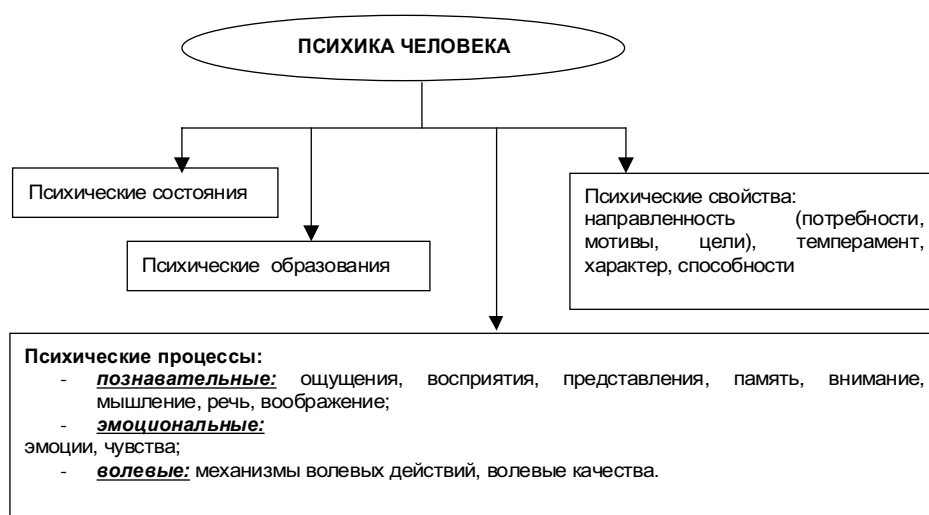


Рис. 1. Структура психики человека

В психологической науке **речь** понимается как система используемых человеком звуковых сигналов, письменных знаков и символов для передачи информации; процесс материализации мысли. Важно отличать речь от языка. Их основное различие заключается в следующем. **Язык** - это система условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющих для людей определенные значение и смысл. Если язык – объективная, исторически сложившаяся система кодов, предмет специальной науки – языкознания (лингвистики), то речь является психологическим процессом формирования и передачи мысли средствами языка. Как психологический процесс речь является предметом раздела психологии, называемым “психолингвистикой”.

* Жирным шрифтом выделены новые понятия, которые необходимо усвоить. Знание этих понятий будет проверяться при тестировании.

Язык един для всех людей, пользующихся им, речь является индивидуально своеобразной. В речи выражается психология отдельно взятого человека или общности людей, для которых данные особенности речи характерны. Язык отражает в себе психологию народа, для которого он является родным, причем не только ныне живущих людей, но и всех других, которые жили раньше и говорили на данном языке.

Речь без усвоения языка невозможна, в то время как язык может существовать и развиваться относительно независимо от человека, по законам, не связанным ни с его психологией, ни с его поведением.

Выделяются следующие признаки языка и речи:

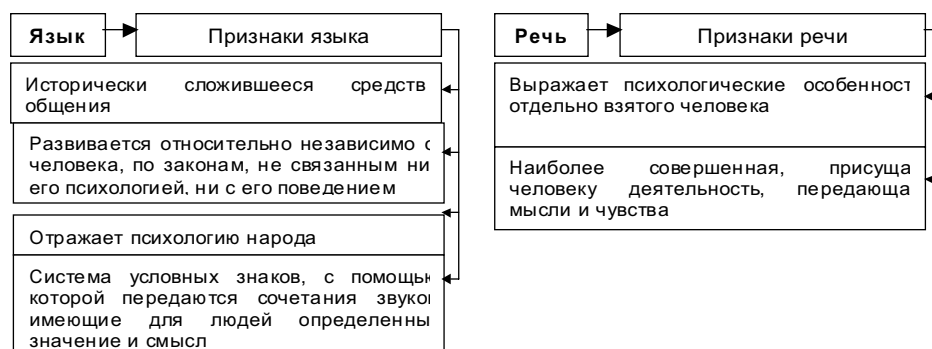


Рис. 2. Признаки языка и речи

Речь также понимается как совокупность произносимых или воспринимаемых звуков, имеющих тот же смысл и то же звучание, что и соответствующая им система письменных знаков. **Знак** - символ или объект, служащий заменителем другого объекта. В этой связи, термин “вербальный” (от лат. *verbalis* - словесный, устный) в психологии служит для обозначения информации, выраженной знаковой, а именно словесной, языковой системой (в отличие от невербальной информации, например, образной), а **вербализация сознания** - процесс преобразования бессознательного психического, а также эмоционального, логически не оформленного содержания сознания в словесно-логические формы.

1.2. Речь и общение

У большинства животных существуют сигналы, с помощью которых они общаются. Птицы поднимают крик в случае опасности, и у них есть особые песни, с помощью которых они подзывают и распознают потенциальных партнеров, когда для этого приходит время. Пчелы в

своих ульях исполняют особые танцы, благодаря которым, как выяснили этологи, они сообщают другим пчелам о направлении и расстоянии до источника нектара. У некоторых стадных обезьян существует более 20-ти сигналов с вполне определенным значением. Когда опасность грозит с воздуха, эти обезьяны издают одни крики, а когда с земли – другие. Каждый из этих сигналов имеет значение для выживания группы.

Однако во всех этих случаях сигналы лишь запускают какие-то врожденные поведенческие реакции. Иными словами, они связаны с конкретной ситуацией, на которые животные из сообщества реагируют более или менее “механически”. Такого рода сигналы есть и у человека. Очевидными примерами этого служат крики боли или произвольные восклицания, предупреждающие об опасности.

Но человеческая речь отличается от средств общения других животных тем, что она позволяет передать представление также и о том, чего в наличной ситуации нет. Поэтому с помощью речи можно рассказывать не только о текущих, но и о прошлых или будущих событиях, даже если они не имеют ничего общего с собственным опытом говорящего.

Однако главное, что ставит человеческую речь выше всех прочих средств общения - это способность ребенка уже в очень раннем возрасте понимать и конструировать из нескольких десятков звуков родного языка неограниченное количество речевых сигналов, которые в большинстве случаев ребенок ранее не произносил и не слышал и которые будут иметь для него и для окружающих определенное значение.

Необходимым условием такой лингвистической компетенции служит неявное (имплицитное) знание закономерностей языка, до сих пор представляющее собой загадку для специалистов.

Эти закономерности языка касаются трех основных сторон речи:

- фонологии, или знания звуков языка;
- синтаксиса, или понимания взаимосвязи и комбинации между словами, из которых построена фраза;
- семантики, т.е. понимания значения слова и фраз.

Задача психолингвиста состоит в том, чтобы понять, каким образом на основе этих трех типов закономерностей язык усваивается, понимается и воспроизводится людьми. Что же касается специалистов в области языковой психологии, то их больше интересует, каким образом человек более или менее эффективно общается на своем языке.

Речь является основным средством человеческого общения. Без нее человек не имел бы возможности получать и передавать большое количество информации, в частности такое, которое несет большую смысловую нагрузку или фиксирует в себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, непосредственно не воспринимаемые явления, законы, правила и т. п.). Без письменной речи человек был бы лишен возможности узнать, как жили, что думали и делали люди предыдущих поколений. У него не было бы возможности

передать другим свои мысли и чувства. Благодаря речи как средству общения индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обогащается опытом других людей, причем в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного познания, осуществляемого через органы чувств.

1.3. Развитие коммуникации в филогенезе

Рассматривая проблему того, когда возникла речь у человека, можно выделить ряд моментов, существенным образом повлиявших на возникновение этого психического феномена у человека. Отправным пунктом здесь принято считать труд, а точнее совместную форму деятельности, в результате которой возникает острая необходимость общения. В филогенезе речь первоначально выступала только как средство непосредственного общения людей, способ обмена между ними сиюминутной информацией. В пользу такого предположения говорит факт наличия у многих животных развитых средств коммуникации. У шимпанзе, например, мы находим относительно высоко развитую речь, которая в некоторых отношениях человекоподобна. Речь шимпанзе, однако, выражает только органические потребности животных и их субъективные состояния. Это - система эмоционально-экспрессивных выражений, но никогда не символ или знак чего-либо находящегося за пределами животного. Язык животных не имеет тех значений, которыми богата человеческая речь, и тем более смыслов. В разнообразных формах жестомимического и пантомимического общения шимпанзе на первом месте находятся эмоционально-выразительные движения, хотя и очень яркие, богатые по форме и оттенкам.

У животных, кроме того, можно обнаружить выразительные движения, связанные с так называемыми социальными эмоциями, например специальные жесты приветствия друг друга. Высшие животные, как показывает опыт внимательного наблюдения за общением, прекрасно разбираются в жестах и мимике друг друга. При помощи жестов они выражают не только свои эмоциональные состояния, но и побуждения, направленные на другие предметы. Самый распространенный способ общения шимпанзе в таких случаях состоит в том, что они начинают то движение или действие, которое хотят воспроизвести или к которому хотят побудить другое животное. Этой же цели служат хватательные движения, выражающие желание обезьяны получить от другого животного какой-либо предмет. Для многих животных характерна связь выразительных эмоциональных движений со специфическими голосовыми реакциями. Она же, по-видимому, лежит в основе возникновения и развития человеческой речи.

Обращает внимание еще одна генетическая предпосылка развития у человека речи как средства общения. Для многих животных речь является не только системой эмоционально-выразительных реакций, но также средством психологического контакта с себе подобными. Ту же самую роль формирующаяся в онтогенезе речь первоначально выполняет и у человека, по крайней мере, в возрасте полутора лет.

Но человеческого индивида не может удовлетворять такая, весьма ограниченная в своих возможностях, коммуникативная роль речи. Для того чтобы передать какое-либо переживание или содержание сознания другому человеку, передать накопленный опыт жизнедеятельности другим поколениям, нет иного пути, кроме означивания речевых высказываний, т.е. отнесения передаваемого содержания какому-либо известному классу предметов или явлений. Это непременно требует абстракции и обобщения, выражения обобщенного и абстрагированного содержания в слове-понятии. Только у человека в определенный момент филогенетического развития появилась способность пользоваться речью при решении интеллектуальных задач. Общение развитых в психологическом и культурном плане людей непременно предполагает обобщение, развитие словесных значений. Это и есть магистральный путь совершенствования человеческой речи, сближающий ее с мышлением и включающий речь в управление всеми другими познавательными процессами.

1.4. Виды и функции речи

Речь выполняет определенные *функции*:

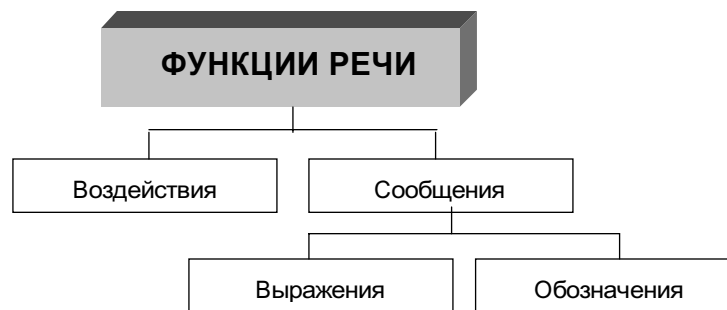


Рис. 3. Функции речи

Функция воздействия заключается в способности человека посредством речи побуждать людей к определенным действиям или отказу от них.

Функция сообщения состоит в обмене информацией (мыслями) между людьми посредством слов, фраз.

Функция выражения заключается в том, что, с одной стороны, благодаря речи человек может полнее передавать свои чувства, переживания, отношения, и, с другой стороны, выразительность речи, ее эмоциональность значительно расширяет возможности общения.

Функция обозначения состоит в способности человека посредством речи давать предметам и явлениям окружающей действительности присущие только им названия.

Соответственно множеству своих функций (см. рис. 3) речь является полиморфной деятельностью, т.е. в своих различных функциональных назначениях представлена в разных формах (рис. 4) и видах (рис. 5): внешней, внутренней, монолога, диалога, письменной, устной и т. д.

В психологии различают две формы речи: внешнюю и внутреннюю.



Рис. 4. Формы речи

Внешняя речь - система используемых человеком звуковых сигналов, письменных знаков и символов для передачи информации, процесс материализации мысли.

Внешней речи могут быть присущи жаргон и интонация. **Жаргон** - стилистические особенности (лексические, фразеологические) языка узкой социальной или профессиональной группы людей. **Интонация** - совокупность элементов речи (мелодика, ритм, темп, интенсивность, акцентный строй, тембр и др.), фонетически организующих речь и являющихся средством выражения различных значений, их эмоциональной окраски.

Внешняя речь включает следующие виды (см. рис. 5):

- * устную (*диалогическую и монологическую*) и
- * письменную.

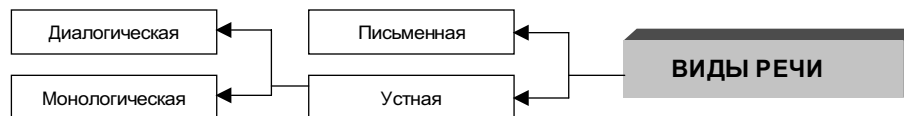


Рис. 5. Виды речи

Устная речь - это общение между людьми посредством произнесения слов вслух, с одной стороны, и восприятия их людьми на слух – с другой.

Диалог (от греч. *dialogos* - разговор, беседа) - вид речи, заключающийся в попеременном обмене знаковой информацией (в том числе и паузами, молчанием, жестами) двух и более субъектов. Диалогическая речь - это разговор, в котором участвует не менее двух собеседников. Диалогическая речь, психологически наиболее простая и естественная форма речи, возникает при непосредственном общении двух или нескольких собеседников и состоит в основном в обмене репликами.

Реплика - ответ, возражение, замечание на слова собеседника - отличается краткостью, наличием вопросительных и побудительных предложений, синтаксически не развернутых конструкций.

Отличительной чертой диалога является эмоциональный контакт говорящих, их воздействие друг на друга мимикой, жестами, интонацией и тембром голоса.

Диалог поддерживается собеседниками с помощью уточняющих вопросов, изменения ситуации и намерений говорящих. Целенаправленный диалог, связанный одной темой, называется беседой. Участники беседы обсуждают или выясняют определенную проблему с помощью специально подобранных вопросов.

Монолог - вид речи, имеющий одного субъекта и представляющий собой сложное синтаксическое целое, в структурном отношении совсем не связанный с речью собеседника. Монологическая речь - это речь одного человека, в течение относительно длительного времени излагающего свои мысли, или последовательное связное изложение одним лицом системы знаний.

Для монологической речи характерны:

- последовательность и доказательность, которые обеспечивают связность мысли;
- грамматически правильное оформление;
- выразительность голосовых средств.

Монологическая речь сложнее диалога по содержанию и языковому оформлению и всегда предполагает достаточно высокий уровень речевого развития говорящего.

Выделяются *три основных вида монологической речи*: повествование (рассказ, сообщение), описание и рассуждение, которые, в свою очередь, подразделяются на подвиды, имеющие свои языковые, композиционные и интонационно-выразительные особенности. При дефектах речи монологическая речь нарушается в большей степени, чем диалогическая.

Письменная речь - это графически оформленная речь, организованная на основе буквенных изображений. Она обращена к широкому кругу читателей, лишена ситуативности и предполагает углубленные навыки звукобуквенного анализа, умение логически и грамматически правильно передавать свои мысли, анализировать написанное и совершенствовать форму выражения.

Полноценное усвоение письма и письменной речи тесно связано с уровнем развития устной речи. В период овладения устной речью у ребенка-дошкольника происходят неосознанная обработка языкового материала, накопление звуковых и морфологических обобщений, которые создают готовность к овладению письмом в школьном возрасте. При недоразвитии речи, как правило, возникают нарушения письма различной тяжести.

Внутренняя речь (речь “про себя”) - это речь, лишенная звукового оформления и протекающая с использованием языковых значений, но вне коммуникативной функции; внутреннее проговаривание. Внутренняя речь - это речь, не выполняющая функции общения, а лишь обслуживающая процесс мышления конкретного человека. Она отличается по своей структуре свернутостью, отсутствием второстепенных членов предложения.

Внутренняя речь формируется у ребенка на основе внешней и представляет собой один из основных механизмов мышления. Перевод внешней речи во внутреннюю наблюдается у ребенка в возрасте около 3 лет, когда он начинает рассуждать вслух и планировать в речи свои действия. Постепенно такое проговаривание редуцируется и начинает протекать во внутренней речи.

С помощью внутренней речи осуществляется процесс превращения мысли в речь и подготовка речевого высказывания. Подготовка проходит несколько стадий. Исходным для подготовки каждого речевого высказывания является мотив или замысел, который известен говорящему лишь в самых общих чертах. Затем в процессе превращения мысли в высказывание наступает стадия внутренней речи, которая характеризуется наличием семантических представлений, отражающих наиболее существенное ее содержание. Далее из большого числа потенциальных смысловых связей выделяются самые необходимые и происходит выбор соответствующих синтаксических структур.

Внутренняя речь может характеризоваться предикативностью. **Предикативность** - характеристика внутренней речи, выражающаяся в отсутствии в ней слов, представляющих субъект (подлежащее), и присутствии только слов, относящихся к предикату (сказуемому).

Хотя все эти формы и виды речи взаимосвязаны, их жизненное назначение неодинаково. Внешняя речь, например, играет основную роль средства общения, внутренняя - средства мышления. Письменная речь чаще всего выступает как способ запоминания и сохранения информации, устная речь – как средство передачи информации. Монолог обслуживает процесс одностороннего, а диалог - двустороннего обмена информацией.

Речь имеет свои *свойства*:

Содержательность речи - это количество выраженных в ней мыслей, чувств и стремлений, их значительность и соответствие действительности.

Понятность речи - это синтаксически правильное построение предложений, а также применение в соответствующих местах пауз или выделения слов с помощью логического ударения.

Выразительность речи - это ее эмоциональная насыщенность, богатство языковых средств, их разнообразие. По своей выразительности она может быть яркой, энергичной и, наоборот, вялой, бедной.

Действенность речи - это свойство речи, заключающееся в ее влиянии на мысли, чувства и волю других людей, на их убеждения и поведение.

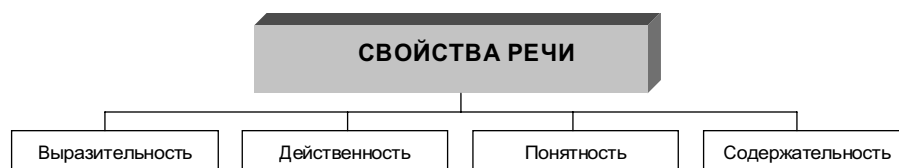


Рис. 6. Свойства речи

Речь человека может быть сокращенной и развернутой, как с понятийной, так и с лингвистической точек зрения. В *развернутом типе речи* говорящий использует все возможности символического выражения смыслов, значений и их оттенков, предоставленных языком. Этот тип речи характеризуется большим словарным запасом и богатством грамматических форм, частым употреблением предлогов для выражения логических, временных и пространственных отношений, использованием безличных и неопределенно-личных местоимений, употреблением подходящих понятий, уточняющих прилагательных и наречий для обозначения того или иного специфического положения дел, более выраженным синтаксическим и грамматическим структурированием высказываний, многочисленной подчинительной связью компонентов предложения, свидетельствующей о предвосхищающем планировании речи.

Сокращенное речевое высказывание достаточно для понимания среди хорошо знакомых людей и в знакомой обстановке. Однако оно затрудняет выражение и восприятие более сложных, абстрактных мыслей, связанных с тонкими различиями и дифференциальным анализом скрытых взаимосвязей. В случае теоретического мышления человек чаще пользуется развернутой речью.

1.5. Основные психологические теории, рассматривающие процесс формирования речи

В последние годы ведется немало споров и дискуссий по вопросу о том, является способность к усвоению речи у человека врожденной

или нет. Мнения ученых в этом вопросе разделились: одни стоят на позиции неврожденности этой способности, другие придерживаются точки зрения о ее генетической обусловленности.

С одной стороны, есть убедительные доказательства того, что ни о какой врожденности речи человека говорить нельзя. Это, к примеру, факты отсутствия каких бы то ни было признаков членораздельной человеческой речи у детей, выросших в изоляции от говорящих на родном языке людей и никогда не слышавших человеческого голоса. Это также данные многочисленных неудачных опытов обучения высших животных языку человека, умению пользоваться хотя бы элементарными понятиями. Только у человека, причем лишь в условиях правильно организованного обучения и воспитания, может появиться и развиваться вербальная понятийная речь.

С другой стороны, имеются не менее достоверные факты, которые свидетельствуют о том, что многие высшие животные обладают развитой системой коммуникаций, по многим своим функциям напоминающей речь человека. Высшие животные (обезьяны, собаки, дельфины и некоторые другие) понимают обращенную к ним речь человека, избирательно реагируют на эмоционально-экспрессивные ее аспекты.

Имеются определенные экспериментальные доказательства того, что дети с рождения способны отличать речь человека и выделять ее из множества других звуков, избирательно на нее реагировать и очень быстро обучаться. Если иметь в виду то, что основное отличие врожденных и приобретенных форм поведения состоит в том, что наследственно обусловленные (имеющие соответствующие задатки) его виды при наличии соответствующих внешних условий развиваются быстрее, то вполне можно допустить, что какие-то генотипические факторы, способствующие быстрому усвоению ребёнком столь сложной формы поведения, какой является речь, все же существуют.

Полностью приобретенное поведение, не имеющее врожденных задатков для развития, формируется и прогрессирует медленно, совсем не так, как это имеет место в случае усвоения речи. Сначала при его развертке появляются простейшие элементы приобретенного поведения, которые становятся своеобразными задатками, и только затем на их основе конструируются более сложные формы поведения. Этот процесс, как правило, длителен и охватывает весьма значительный период времени в жизни индивида. Примером тому является процесс усвоения детьми понятий, который завершается лишь к подростковому возрасту, хотя речь оказывается сформированной уже в возрасте около трех лет.

Другим доказательством возможного существования врожденных предпосылок к усвоению речи у человека является типичная последовательность стадий ее развития. Эта последовательность одинакова у всех детей независимо от того, где, в какой стране и когда они родились, в условиях какой культуры развивались и на каком языке

говорят. Дополнительным, косвенным доказательством той же самой мысли является следующий факт: речь ребенком, как известно, не может быть усвоена раньше определенного периода времени, например до одного года жизни. Это становится возможным лишь тогда, когда в организме созревают соответствующие анатомо-физиологические структуры.

Основная трудность, которую необходимо разрешить, для того чтобы найти окончательный ответ на вопрос о наличии или отсутствии у человека врожденных (генотипических) факторов, определяющих усвоение им языка, состоит в том, что факты, которые обычно используют для доказательства или опровержения положений, связанных с обсуждаемым вопросом, допускают различные толкования. Да и сами эти факты порой достаточно противоречивы.

Приведем примеры.

1. В США, в Калифорнии, был обнаружен ребенок в возрасте около 14 лет, с которым никто не общался по-человечески, т.е. с помощью речи, примерно с 2-месячного возраста. Естественно, что он не владел речью и не проявлял никакого знания языка. Несмотря на значительные затраченные усилия, обучить его пользоваться речью по-настоящему так и не удалось.

2. В одном из проведенных психологами исследований изучался процесс речевого развития у шести глухих с рождения детей. Их родители имели вполне нормальный слух и долгое время не позволяли своим детям пользоваться в общении языком, а только мимикой и жестами. Однако еще до того, как эти дети получили возможность воспринимать и понимать речь людей по движениям губ, самостоятельно произносить звуки речи, т.е. прежде чем они приобрели какие бы то ни было знания в области своего родного языка, они уже начали пользоваться жестами. Эти дети, в конечном счете, неплохо овладели речью, прошли в ее развитии те же стадии, что и здоровые дети. Сначала они научились правильно пользоваться жестами, обозначающими отдельные слова, затем перешли к двух-трехсловным жестам-предложениям, наконец, к целым многофразовым высказываниям.

Весьма интересен, но не менее сложен и следующий вопрос: в состоянии ли высшие животные осваивать человеческую речь? Многочисленные ранние опыты обучения речи обезьян не дали удовлетворительного ответа на данный вопрос. Антропoidов в этих опытах обучали вербальному языку и пользованию понятиями, но все эти попытки завершились неудачно.

Впоследствии ученые, занимающиеся этой проблемой, отказались от обучения животных высшей форме речи человека, связанной с мышлением, и решили попробовать научить животных пользоваться человеческим языком мимики и жестов, тем, который употребляют глухие от рождения люди. И опыт удался.

Одно из наиболее известных и плодотворных исследований по-

добного типа было проведено в 1972 г. Его авторы, американские ученые Б.Т.Гарднер и Р.А.Гарднер, предприняли попытку обучить шимпанзе женского пола пользованию некоторыми специальными знаками, заимствованными из американского варианта языка глухих. Обучение началось, когда шимпанзе было около одного года (примерно то же время, когда начинает активно усваивать речь человеческий ребенок), и продолжалось в течение четырех лет. Все те, кто ухаживал за животными, должны были в общении с ними пользоваться только языком мимики и жестов.

Поначалу люди активно подкрепляли любые попытки обезьяны самостоятельно воспроизвести и практически использовать в общении с человеком тот или иной демонстрируемый ей жест. Позднее, после того как экспериментатор, взяв руки обезьяны в свои, в нужный момент изображал в течение достаточно длительного периода времени изучаемый жест, она научилась хорошо пользоваться подобного рода знаками. В конечном счете, животное самостоятельно стало осваивать новые жесты, просто наблюдая за тем, как их использует человек.

К возрасту около 4 лет Уоши (так звали обезьяну) могла уже вполне самостоятельно воспроизводить около 130 различных жестов, а понимала еще больше. Подобного рода положительный результат затем был получен и другими исследователями. Например, Ф.Г.Паттерсон, обучая жестовому языку обезьяну-гориллу по имени Коко с 1 года и до 7 лет, научил ее пользоваться в общении с людьми 375 знаками.

Эти исследования, конечно, окончательно не доказывают, что животные - в данном случае высшие человекообразные обезьяны - в состоянии усваивать именно человеческую речь, понимать и пользоваться ею на уровне понятий. Высшие, понятийные формы речи им все же недоступны, а те знаки, которыми они учатся пользоваться, не выходят за пределы реализации коммуникативной функции. Более того, до сих пор нет каких-либо убедительных фактов, свидетельствующих о том, что животные в состоянии складывать из знаков предложения, менять порядок слов для выражения одной и той же мысли. Иначе говоря, в мире животных не установлено пока никакого движения вперед к слиянию мысли и слова.

Существует множество теорий, объясняющих формирование и развитие речи. Как и другие концепции, касающиеся поведения, они расходятся в вопросе о том, является ли речь чисто человеческим приобретением, и если да, то можно ли считать ее структуры универсальными и наследственными или же это приобретенные структуры, различные в разных культурах. С другой стороны, многие споры связаны с тем, зависит ли развитие речи от развития мышления, или, напротив, речь служит основой для развития познавательных функций.

Рассмотрим кратко, как различные школы психологов отвечают на эти вопросы.

1.5.1. Теории научения

В **теории научения** утверждается, что подражание и подкрепление являются основными механизмами формирования и развития речи у человека. Предполагается, что у ребенка имеется врожденная потребность и способность к подражанию, в том числе звукам человеческой речи. Получая положительное эмоциональное подкрепление, подражание ведет к быстрому усвоению сначала звуков человеческой речи, затем фонем, морфем, слов, высказываний, правил их грамматического построения. Освоение речи, таким образом, сводится к научению всем ее основным элементам.

По мнению одного из представителей данной теории Д. Уотсона, ребенок научается говорить методом обусловливания, и приобретаемые им лингвистические поведенческие реакции постепенно становятся внутренними мыслительными реакциями.

Ранние **бихевиористы** не сомневались в том, что речь всецело определяется той средой, в которую помещен ребенок. Согласно таким представлениям, ребенок усваивает родной язык просто путем последовательных приближений под давлением социальной среды, в которой за одними звуками следует подкрепление, а за другими – нет (т.е. по принципу оперантного обусловливания).

Однако, если подобные механизмы, по-видимому, действительно играют некоторую роль в первые месяцы обучения языку, все же трудно представить себе, чтобы именно на их основе вырабатывалось все то бесконечное разнообразие фраз, которое человек конструирует и произносит в течение всей жизни.

Другие сторонники бихевиористского подхода особо подчеркивают роль подражания речи родителей. Тем самым они принижают значение социального подкрепления и активного вмешательства окружающей среды в формировании лингвистических поведенческих реакций.

Такие механизмы, может быть, и позволяют объяснить появление у человека каких-то речевых оборотов или характерного местного говора у людей, живущих в разных областях, но говорящих на одном языке. Однако, если бы подражание действительно лежало в основе усвоения языка, то речь ребенка точно воспроизводила бы грамматически правильную (по крайней мере, в теории) “родительскую модель”. На самом же деле это совсем не так. Чаще всего ребенок сначала произносит какие-то оригинальные и часто неправильные фразы, но затем он сам корректирует их с грамматической точки зрения независимо от того, что ему навязывают родители.

Таким образом, данная теория не в состоянии удовлетворительно и полностью объяснить процесс усвоения языка, в частности - ту быстроту, с которой в раннем детстве ребенок осваивает речь. Кроме того, для развития любых способностей, в том числе и речевых, необходимы задатки, которые сами по себе не могут быть приобретены

в результате научения (по крайней мере, до того, как научение началось). С позиции данной теории трудно понять детское словотворчество, а также те моменты в развитии речи ребенка, которые не имеют аналогов у взрослых, т.е. такие, которые никак не усвоишь методом подражания.

Опыт показывает, что взрослые подкрепляют у ребенка не столько грамматически правильные, сколько умные и правдивые, оригинальные и семантически точные высказывания. Имея это в виду, в рамках теории речевого научения, трудно объяснить быстрое формирование правильной грамматики речевых высказываний у детей.

1.5.2. Преформистская теория развития речи

Автором **преформистской теории** речевого развития является Н.Хомский (1968). Согласно его взглядам, у большинства языков базовая структура сходна. Так, в каждом предложении имеются подлежащее, сказуемое и дополнения. Из этого следует, что каждый язык – это лишь один, свойственный данной культуре вариант базовой модели, общей для всех людей.

Таким образом, по мнению преформистов, существует некая структура, наследственно заложенная в мозгу. Именно она определяет врожденную способность каждого человека видоизменять значения или смысл любой данной фразы, а также строить неограниченное число осмысленных высказываний. Другими словами, в организме и мозге человека с рождения имеются некоторые специфические задатки к усвоению речи в ее основных атрибутах. Эти задатки созревают примерно к годовалому возрасту и открывают возможности для ускоренного развития речи с одного года до трех лет. Данный возраст называется сензитивным для формирования речи. В более широких возрастных границах он охватывает период жизни человека от года до половой зрелости (имеется в виду не только усвоение языка как средства общения, но и освоение его на понятийном уровне как средства мышления). В течение всего этого периода времени развитие речи обычно происходит без осложнений, но вне его язык усвоить или трудно, или вообще невозможно. По данной причине взрослые иммигранты хуже усваивают чужой для них язык, чем их малолетние дети. Значит, именно эта врожденная лингвистическая компетентность лежит в основе развития познавательных и интеллектуальных процессов у ребенка.

Ясно, что эта преформистская теория диаметрально противоположна бихевиористическим концепциям, а во многом и конструктивистской теории Пиаже, о которой речь будет идти ниже.

Действительно, даже несмотря на то что преформисты отводят определенную роль среде, с которой должен взаимодействовать ребенок для развития своего потенциала, приоритет отдается все-таки врожденным структурам, благодаря которым ребенок уже в очень

раннем возрасте может усваивать грамматические правила, свойственные его родному языку.

1.5.3. Конструктивистская теория усвоения языка

Еще одна популярная **теория** усвоения языка называется **конструктивистской** (или когнитивной). Согласно ей, развитие речи зависит от присущей ребенку с рождения способности воспринимать и интеллектуально перерабатывать информацию. Этим, в частности, и объясняется детское спонтанное словотворчество. Установлено - и это одно из основных исходных положений данной теории, - что первые высказывания малышей обычно относятся к тому, что они уже понимают. Дети, кроме того, обычно говорят о том, что для них интересно. Следовательно, на развитие речи влияет и мотивация ребенка.

Согласно этой концепции, представителем которой является Ж.Пиаже, развитие языка не отличается от развития восприятия или памяти, ни даже от развития мыслительных процессов (в противоположность взглядам преформистов).

Наследуется лишь деятельность интеллекта, а познание мира, в котором язык служит лишь одним из способов отражения, формируется при взаимодействии ребенка со средой. Сам по себе, как уже говорилось, язык при этом не играет никакой роли в развитии мышления и интеллекта.

1.5.4. Релятивистские теории языка

В результате наблюдений, осуществленных в различных общественных группах, такие теоретики, как Сапир (1921), Уорф (1956), выдвинули концепцию, согласно которой язык можно рассматривать только в контексте той или иной культуры. При этом каждой культуре свойственна определенная языковая структура, которая служит своего рода матрицей для мышления ее представителей.

По мнению Уорфа (1956), можно даже утверждать, что само восприятие или картина мира зависят от языка. Например, у эскимосов существует много различных слов для обозначения разных видов снега, и, значит, их дети должны более четко воспринимать его формы. С другой стороны, у одной из народностей Новой Гвинеи существует только два слова для обозначения всех цветов (мили – темный, мола – светлый), и поэтому восприятие светового спектра у них якобы сужено.

Более поздние исследования, однако, показали, что даже при такой ограниченности цветового словаря люди способны различать и распознавать разные оттенки среди предъявляемых образцов. Точно так же каждый, кто занимается зимними видами спорта, быстро научается различать рыхлый снег от липкого или обледеневшего (либо с какими-то промежуточными свойствами), хотя у него и нет для этого специальных

слов, как в языке эскимосов. Представители преформистского направления, чьи взгляды противоположны релятивистским концепциям, считают, что различия между языками затрагивают только их поверхностную структуру и что в каждом языке такая структура адаптирована к специфическим нуждам представителей своей культуры.

Как бы то ни было, язык – это основа общения, и представители разных народов по-разному вспоминают и рассказывают о происходивших с ними событиях. Француз реагирует на те же явления не так, как англичанин, и даже не так, как житель Квебека, говорящий на французском языке.

В той степени, в которой культура определяет понятия (а носителем понятий является язык), можно полагать, что способ выражения мыслей в значительной степени от этой культуры зависит.

1.6. Этапы построения развернутой речи

В традициях отечественной психологии, основывающейся на трудах Л.С.Выготского, язык по своей сути – это социальный продукт, который постепенно интериоризируется ребенком и становится главным “организатором” его поведения и таких когнитивных процессов, как восприятие, память, решение задач или принятие решения.

С психолингвистических позиций развитие речи рассматривается как становление все более совершенной структуры речи. Под этим углом зрения процесс речевого развития представляет собой непрерывно и циклически повторяющиеся переходы от мысли к слову и от слова к мысли, которые становятся все более осознанными и содержательно богатыми (см. рис. 7).

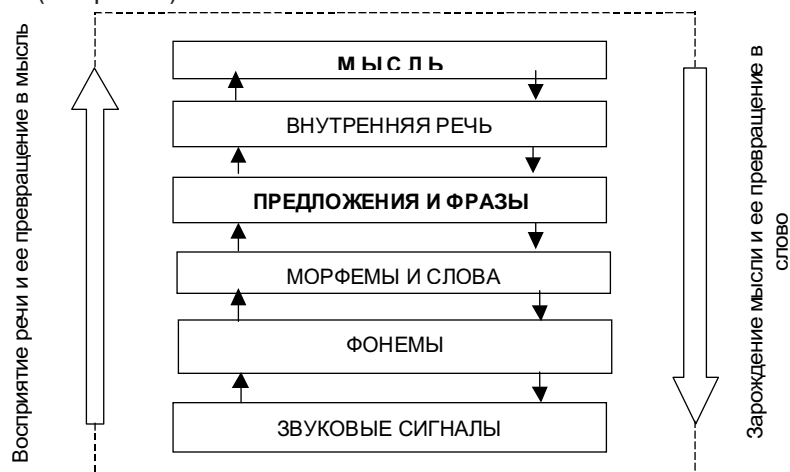


Рис. 7. Психолингвистическая модель порождения и функционирования речи

Усвоение речи ребенком начинается с выделения речевых сигналов из всей совокупности звуковых раздражителей. Затем в его восприятии эти сигналы объединяются в морфемы, слова, предложения, фразы. На базе их формируется связная, осмысленная внешняя речь, обслуживающая общение и мышление. Процесс перевода мысли в слово идет в обратном направлении.

Какие же этапы проходит мысль прежде, чем она будет выражена в развернутой речи?

Человек хочет обратиться к другому человеку или изложить свою мысль в развернутой речевой форме. Он должен, прежде всего, иметь соответствующий мотив высказывания. Но мотив высказывания является лишь основным моментом, движущей силой процесса. Следующим моментом является возникновение мысли или общей схемы того содержания, которое в дальнейшем должно быть воплощено в высказывании.

Психологический анализ мысли всегда представляет большие трудности для психологов. Представители Вюрцбургской школы считали, что “чистая мысль” не имеет ничего общего ни с образами, ни со словами. Она сводится к внутренним духовным силам или “логическим переживаниям”, которые лишь “одеваются” в слова, как человек одевается в одежду. Другие психологи, принадлежащие к идеалистическому лагерю, с полным основанием выражали сомнение в том, что мысль является готовым типическим образованием, которому нужно лишь “воплотиться” в слова. Они высказывают предположение, что мысль является лишь этапом между исходным мотивом и окончательной внешне развернутой речью. Мысль остается неясной, диффузной, пока не примет свои ясные очертания в речи. Вслед за Л.С.Выготским эти исследователи утверждали, что мысль не воплощается, а совершается, формируется в слове. Под “мыслью” или “замыслом” следует понимать общую схему того содержания, которое должно воплотиться в высказывании, причем до его воплощения она носит самый общий, смутный, диффузный характер, нередко трудно поддающийся формулированию и осознанию.

Следующий этап на пути подготовки высказывания мысли имеет особое значение. В течение длительного времени он оставался вообще неизвестным, и только после исследований Л.С.Выготского было доказано его решающее значение для перешифровки (перекодирования) замысла в развернутую речь и создания порождающей (генеративной) схемы развернутого речевого высказывания. Имеется в виду механизм, называемый в психологии внутренней речью.

Большинство современных психологов не считает, что внутренняя речь имеет такое же строение и такие же функции, как и развернутая внешняя речь. Под внутренней речью психология понимает существенный переходный этап между замыслом (или мыслью) и

развернутой внешней речью. Механизм, который позволяет перекодировать общий смысл в речевое высказывание, придает этому замыслу речевую форму. В этом смысле внутренняя речь порождает (интегрирует) развернутое речевое высказывание, включающее исходный замысел в систему грамматических кодов языка (см. рис. 8).

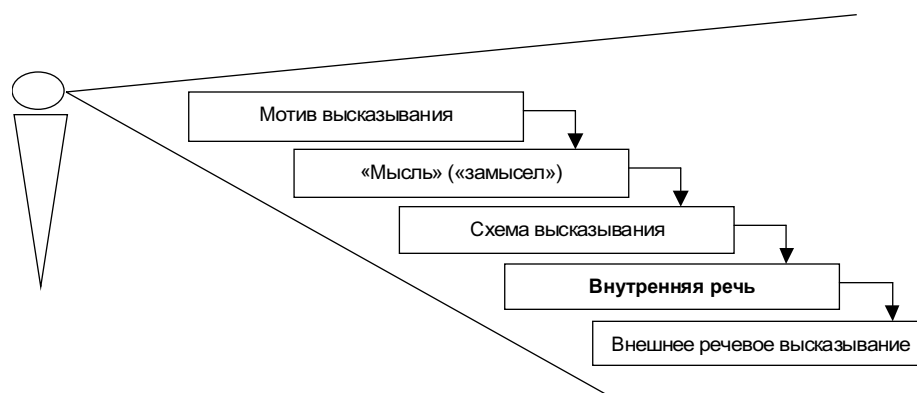


Рис. 8. Этапы формирования и развития внешнего речевого высказывания.

Переходное место, занимаемое внутренней речью на пути от мысли к развернутому высказыванию, определяет основные черты как ее функций, так и ее психологическую структуру. Внутренняя речь есть, прежде всего, не развернутое речевое высказывание, а лишь *подготовительная стадия*, предшествующая такому высказыванию; она направлена не на слушающего, а на самого себя, на перевод в речевой план той схемы, которая была до этого лишь общим содержанием замысла. Это содержание уже известно говорящему в общих чертах, потому что он уже знает, что именно хочет сказать, но не определил в какой форме и в каких речевых структурах сможет его воплотить.

Таким образом, внутренняя речь отличается от внешней не только тем внешним признаком, что она не сопровождается громкими звуками – “речь минус звук”. Внутренняя речь отличается от внешней по своей функции (речь для себя). Выполняя иную функцию, чем внешняя (речь для других), она в некоторых отношениях отличается от нее также по своей структуре: протекая в иных условиях, она в целом подвергается некоторому преобразованию (сокращена, понятна только самому себе, предикативна и т.д.).

1.7. Роль речи в протекании психических процессов

По своему жизненному значению речь имеет полифункциональный характер. Она является не только средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, информации (письменные тексты), средством управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека.

1.7.1. Речь как инструмент мышления

Главная функция речи у человека все же состоит в том, что она является инструментом мышления. В слове, как в понятии, заключено гораздо больше информации, чем может в себе нести простое сочетание звуков.

Тот факт, что мышление человека неразрывно связано с речью, прежде всего доказывается психофизиологическими исследованиями участия голосового аппарата в решении умственных задач. Электромиографическое исследование работы голосового аппарата в связи с мыслительной деятельностью показало, что в самые сложные и напряженные моменты мышления у человека наблюдается повышенная активность голосовых связок. Эта активность выступает в двух формах: фазической и тонической. Первая фиксируется в виде высокоамплитудных и нерегулярных всплесков речедвигательных потенциалов, а вторая - в форме постепенного нарастания амплитуды электромиограммы (электромиограмма - техническая запись движений голосовых связок). Экспериментально доказано, что фазическая форма речедвигательных потенциалов связана со скрытым проговариванием слов про себя, в то время как тоническая - общим повышением речедвигательной активности.

Оказалось, что все виды мышления человека, связанные с необходимостью использования более или менее развернутых рассуждений, сопровождаются усилением речедвигательной импульсации, а привычные и повторные мыслительные действия - ее редукцией. Существует, по-видимому, некоторый оптимальный уровень вариаций интенсивности речедвигательных реакций человека, при котором мыслительные операции выполняются наиболее успешно, максимально быстро и точно.

1.7.2. Соотношение мышления и речи

На протяжении всей истории психологических исследований мышления и речи проблема связи между ними привлекала к себе повышенное внимание. Предлагаемые варианты ее решения были самыми разными - от полного разделения речи и мышления и рассмотрения их как совершенно независимых друг от друга функций

до столь же однозначного и безусловного их соединения, вплоть до абсолютного отождествления.

Многие современные ученые придерживаются компромиссной точки зрения, считая, что, хотя мышление и речь неразрывно связаны, они представляют собой как по генезису, так и по функционированию относительно независимые реальности. Главный вопрос, который сейчас обсуждают в связи с данной проблемой, - это вопрос о характере реальной связи между мышлением и речью, об их генетических корнях и преобразованиях, которые они претерпевают в процессе своего раздельного и совместного развития.

Значительный вклад в решение этой проблемы внес Л.С.Выготский. Слово, писал он, так же относится к речи, как и к мышлению. Оно представляет собой живую клеточку, содержащую в самом простом виде основные свойства, присущие речевому мышлению в целом. Слово - это не ярлык, наклеенный в качестве индивидуального названия на отдельный предмет. Оно всегда характеризует предмет или явление, обозначаемое им, обобщенно и, следовательно, выступает как акт мышления.

Но слово - это также средство общения, поэтому оно входит в состав речи. Будучи лишенным значения, слово уже не относится ни к мысли, ни к речи; обретая свое значение, оно сразу же становится органической частью и того и другого. Именно в значении слова, говорит Л.С.Выготский, завязан узел того единства, которое именуется речевым мышлением.

Однако мышление и речь имеют разные генетические корни. Первоначально они выполняли различные функции и развивались отдельно. Исходной функцией речи была коммуникативная функция. Сама речь как средство общения возникла в силу необходимости разделения и координации действий людей в процессе совместного труда. Вместе с тем при словесном общении содержание, передаваемое речью, относится к определенному классу явлений и, следовательно, уже тем самым предполагает их обобщенное отражение, т.е. факт мышления. Вместе с тем такой, например, прием общения, как указательный жест, никакого обобщения в себе не несет и поэтому к мысли не относится.

В свою очередь, есть виды мышления, которые не связаны с речью, например наглядно-действенное, или практическое, мышление у животных. У маленьких детей и у высших животных обнаруживаются своеобразные средства коммуникации, не связанные с мышлением. Это выразительные движения, жесты, мимика, отражающие внутренние состояния живого существа, но не являющиеся знаком или обобщением. В филогенезе мышления и речи отчетливо вырисовывается доречевая фаза в развитии интеллекта и доинтеллектуальная фаза в развитии речи.

Л.С.Выготский полагал, что в возрасте примерно около 2 лет, т.е. в том, который Ж.Пиаже обозначил как начало следующей за сенсомоторным интеллектом стадии дооперационного мышления, в

отношениях между мышлением и речью наступает критический переломный момент: речь начинает становиться интеллектуализированной, а мышление - речевым.

Признаками наступления этого перелома в развитии обеих функций являются быстрое и активное расширение ребенком своего словарного запаса (он начинает часто задавать взрослым вопрос: как это называется?) и столь же быстрое, скачкообразное увеличение коммуникативного словаря. Ребенок как бы впервые открывает для себя символическую функцию речи и обнаруживает понимание того, что за словом как средством общения на самом деле лежит обобщение, и пользуется им как для коммуникации, так и для решения задач. Одним и тем же словом он начинает называть разные предметы, и это есть прямое доказательство того, что ребенок усваивает понятия. Решая какие-либо интеллектуальные задачи, он начинает рассуждать вслух, а это, в свою очередь, признак того, что он использует речь уже и как средство мышления, а не только общения. Практически доступным для ребенка становится значение слова как таковое.

Но эти факты есть признаки только лишь начала настоящего усвоения понятий и их использования в процессе мышления и в речи. Далее этот процесс, углубляясь, продолжается еще в течение достаточно длительного времени, вплоть до подросткового возраста. Настоящее усвоение научных понятий ребенком происходит относительно поздно, примерно к тому времени, к которому Ж.Пиаже отнес стадию формальных операций, т.е. к среднему возрасту от 11-12 до 14-15 лет. Следовательно, весь период развития понятийного мышления занимает в жизни человека около 10 лет. Все эти годы интенсивной умственной работы и учебных занятий уходят на усвоение ребенком важнейшей для развития как интеллекта, так и всех других психических функций и личности в целом категории – понятия.

Первое слово ребенка по своему значению равняется целой фразе взрослого человека. То, что взрослый выразил бы в развернутом предложении, ребенок передает одним словом. В развитии семантической (смысловой) стороны речи ребенок начинает с целого предложения и только затем переходит к использованию частых смысловых единиц, таких, как отдельные слова. В начальный и конечный моменты развитие семантической и физической (звучащей) сторон речи идет разными, как бы противоположными путями. Смысловая сторона речи разрабатывается от целого к части, в то время как физическая ее сторона развивается от части к целому, от слова к предложению.

Грамматика в становлении речи ребенка несколько опережает логику. Он раньше овладевает в речи союзами “потому что”, “несмотря на”, “так как”, “хотя”, чем смысловыми высказываниями, соответствующими им. Это значит, писал Л.С.Выготский, что движения семантики и звучания слова в овладении сложными синтаксическими структурами не совпадают в развитии.

Еще более отчетливо это несовпадение выступает в функционировании развитой мысли: далеко не всегда грамматическое и логическое содержание предложения идентичны. Даже на высшем уровне развития мышления и речи, когда ребенок овладевает понятиями, происходит лишь частичное их слияние.

Очень важное значение для понимания отношения мысли к слову имеет внутренняя речь. Она, в отличие от внешней речи, обладает особым синтаксисом, характеризуется отрывочностью, фрагментарностью, сокращенностью. Превращение внешней речи во внутреннюю происходит по определенному закону: в ней в первую очередь сокращается подлежащее и остается сказуемое с относящимися к нему частями предложения.

Основной синтаксической характеристикой внутренней речи является предикативность (характеристика внутренней речи, выражающаяся в отсутствии в ней слов, представляющих субъект (подлежащее), и присутствии только слов, относящихся к предикату (сказуемому). Ее примеры обнаруживаются в диалогах хорошо знающих друг друга людей, “без слов” понимающих, о чем идет речь в их “разговоре”. Таким людям нет, например, никакой необходимости иногда обмениваться словами вообще, называть предмет разговора, указывать в каждом произносимом ими предложении или фразе подлежащее: оно им в большинстве случаев и так хорошо известно. Человек, размышляя во внутреннем диалоге, который, вероятно, осуществляется через внутреннюю речь, как бы общается с самим собой. Естественно, что для себя ему тем более не нужно обозначать предмет разговора.

Основной закон развития значений употребляемых ребенком в общении слов заключается в их обогащении жизненным индивидуальным смыслом. Функционируя и развиваясь в практическом мышлении и речи, слово как бы впитывает в себя все новые смыслы. В результате такой операции смысл употребляемого слова обогащается разнообразными когнитивными, эмоциональными и другими ассоциациями. Во внутренней же речи – и в этом состоит ее главная отличительная особенность – преобладание смысла над значением доведено до высшей точки. Можно сказать, что внутренняя речь, в отличие от внешней, имеет свернутую предикативную форму и развернутое, глубокое смысловое содержание.

Еще одной особенностью семантики внутренней речи является агглютинация, т. е. своеобразное слияние слов в одно с их существенным сокращением. Возникающее в результате слово как бы обогащается двойным или даже тройным смыслом, взятым по отдельности от каждого из двух-трех объединенных в нем слов. Так, в пределе можно дойти до слова, которое вбирает в себя смысл целого высказывания, и оно становится, как говорил Л.С.Выготский, “концентрированным сгустком смысла”. Чтобы полностью перевести этот смысл в план внешней речи, пришлось бы использовать, вероятно, не одно предложение. Внутренняя

речь, по-видимому, и состоит из подобного рода слов, совершенно непохожих по структуре и употреблению на те слова, которыми мы пользуемся в своей письменной и устной речи. Такую речь в силу названных ее особенностей можно рассматривать как внутренний план речевого мышления. Внутренняя речь и есть процесс мышления “чистыми значениями”.

А.Н.Соколов показал, что в процессе мышления внутренняя речь представляет собой активный артикуляционный, неосознаваемый процесс, беспрепятственное течение которого очень важно для реализации тех психологических функций, в которых внутренняя речь принимает участие. В результате его опытов со взрослыми, где в процессе восприятия текста или решения арифметической задачи им предлагалось одновременно вслух читать хорошо выученные стихи или произносить одни и те же простые слоги (например, “ба-ба” или “ля-ля”), было установлено, что как восприятие текстов, так и решение умственных задач серьезно затрудняются при отсутствии внутренней речи. При восприятии текстов в данном случае запоминались лишь отдельные слова, а их смысл не улавливался. Это означает, что мышление в ходе чтения присутствует и обязательно предполагает внутреннюю, скрытую от сознания работу артикуляционного аппарата, переводящего воспринимаемые значения в смыслы, из которых, собственно, и состоит внутренняя речь.

Еще более показательными, чем со взрослыми испытуемыми, оказались подобные опыты, проведенные с младшими школьниками. У них даже простая механическая задержка артикуляции в процессе умственной работы (зажимание языка зубами) вызывала серьезные затруднения в чтении и понимании текста и приводила к грубым ошибкам в письме.

Письменный текст - это наиболее развернутое речевое высказывание, предполагающее весьма длительный и сложный путь умственной работы по переводу смысла в значение. На практике этот перевод, как показал А.Н.Соколов, также осуществляется с помощью скрытого от сознательного контроля активного процесса, связанного с работой артикуляционного аппарата.

Промежуточное положение между внешней и внутренней речью занимает эгоцентрическая речь. Это речь, направленная не на партнера по общению, а на себя, не рассчитанная и не предполагающая какой-либо обратной реакции со стороны другого человека, присутствующего в данный момент и находящегося рядом с говорящим. Эта речь особенно заметна у детей среднего дошкольного возраста, когда они играют и как бы разговаривают сами с собой в процессе игры.

Элементы этой речи можно встретить и у взрослого, который, решая сложную интеллектуальную задачу, размышляя вслух, произносит в процессе работы какие-то фразы, понятные только ему самому, по-видимому, обращенные к другому, но не предполагающие

обязательного ответа с его стороны. **Эгоцентрическая речь** - это речь-размышление, обслуживающая не столько общение, сколько само мышление. Она выступает как внешняя по форме и внутренняя по своей психологической функции. Имея свои исходные корни во внешней диалогической речи, она, в конечном счете, перерастает во внутреннюю. При возникновении затруднений в деятельности человека активность его эгоцентрической речи возрастает.

При переходе внешней речи во внутреннюю эгоцентрическая речь постепенно исчезает. На убывание ее внешних проявлений следует смотреть, считал Л.С.Выготский, как на усиливающуюся абстракцию мысли от звуковой стороны речи, что свойственно речи внутренней. Ему возражал Ж.Пиаже, который полагал, что эгоцентрическая речь - это рудиментарная, пережиточная форма речи, перерастающая из внутренней во внешнюю. В самой такой речи он видел проявление несоциализированности, аутизма мысли ребенка. Постепенное исчезновение эгоцентрической речи было для него признаком приобретения мыслью ребенка тех качеств, которыми обладает логическое мышление взрослого. Спустя много лет, познакомившись с контраргументами Л.С.Выготского, Ж.Пиаже признал правильность его позиции.

До сих пор мы говорили о развитии речевого мышления, т.е. той формы интеллектуализированной речи, которая рано или поздно в конечном счете превращается в мысль. Мы убедились в том, что мышление в своем развитии имеет собственные, независимые от речи истоки и следует собственным законам в течение длительного периода времени, пока мысль не вливается в речь, а последняя не становится интеллектуализированной, т.е. понятной. Мы также знаем, что даже на самых высоких уровнях своего развития речь и мышление не совпадают полностью. Это означает, что свои корни и законы онтогенетического развития должны быть и у речи. Рассмотрим некоторые из них.

Опыт исследования процесса речевого развития у детей, принадлежащих разным народам, странам, культурам и нациям, показывает, что, несмотря на разительные различия в структуре и содержании современных языков, в целом процесс усвоения ребенком своей родной речи везде идет по общим законам. Так, например, дети всех стран и народов с удивительной легкостью усваивают в детстве язык и овладевают речью, причем этот процесс у них начинается и завершается примерно в одно и то же время, проходя одинаковые стадии. К возрасту около 1 года все дети начинают произносить отдельные слова. Около 2 лет от роду ребенок уже говорит двух-трехсловными предложениями. Примерно к 4 годам все дети оказываются в состоянии разговаривать достаточно свободно.

Годовалые дети имеют обычно уже довольно богатый опыт взаимодействия с окружающей действительностью. У них есть четкие представления о своих родителях, об окружающей обстановке, о пище,

об игрушках, с которыми они играют. Еще задолго до того, как дети практически начинают пользоваться речью, их образный мир имеет уже представления, соответствующие усваиваемым словам. В таких подготовленных предыдущим опытом социализации условиях для овладения речью ребенку остается сделать не так уж много: мысленно связать имеющиеся у него представления и образы действительности с сочетаниями звуков, соответствующими отдельными словами. Сами эти звуковые сочетания к однолетнему возрасту также уже неплохо известны ребенку: ведь он их неоднократно слышал от взрослого.

Следующий этап речевого развития приходится на возраст примерно 1,5-2,5 года. На этом этапе дети обучаются комбинировать слова, объединять их в небольшие фразы (двух-трехсловные), причем от использования таких фраз до составления целых предложений они прогрессируют довольно быстро.

После двух-трехсловных фраз ребенок переходит к употреблению других частей речи, к построению предложений в соответствии с правилами грамматики. На предыдущем и данном этапах речевого развития существуют три пути усвоения языка и дальнейшего совершенствования речи на этой основе:

- подражание взрослым и другим окружающим людям;
- формирование условно-рефлекторных, ассоциативных по своей природе связей между образами предметов, действиями, воспринимаемыми явлениями и соответствующими словами или словосочетаниями;
- постановка и проверка гипотез о связи слова и образа эмпирическим путем (так называемое оперантное обусловливание).

К этому следует добавить и своеобразную детскую речевую изобретательность, проявляющуюся в том, что ребенок вдруг совершенно самостоятельно, по собственной инициативе начинает придумывать новые слова, произносить такие фразы, которые от взрослого он никогда не слышал.

2. РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ

2.1. Анатомо-физиологические механизмы речи

Знание анатомо-физиологических механизмов речи, т.е. строения и функциональной организации речевой деятельности, позволяет:

- во-первых, представлять сложный механизм речи в норме;
- во-вторых, дифференцированно подходить к анализу речевой патологии;
- в-третьих, правильно определять пути коррекционного воздействия.

Речь представляет собой одну из высших психических функций человека. Речевой акт осуществляется сложной системой органов, в

которой главная, ведущая роль принадлежит деятельности головного мозга.

Еще в начале XX в. была распространена точка зрения, согласно которой функцию речи связывали с существованием в мозгу особых “изолированных речевых центров”. И.П.Павлов дал новое направление этому взгляду, доказав, что локализация речевых функций коры головного мозга не только очень сложна, но и изменчива, почему и назвал ее “динамической локализацией”.

В настоящее время, благодаря исследованиям П.К.Анохина, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурии и других ученых, установлено, что основой всякой высшей психической функции являются не отдельные “центры”, а сложные функциональные системы, которые расположены в различных областях центральной нервной системы, на различных ее уровнях и объединены между собой единством рабочего действия.

Напомним, что речь - это особая и наиболее совершенная форма общения, присущая только человеку. В процессе речевого общения (коммуникаций) люди обмениваются мыслями и воздействуют друг на друга. Осуществляется речевое общение посредством языка. Язык - это система фонетических, лексических и грамматических средств общения. Говорящий отбирает необходимые для выражения мысли слова, связывает их по правилам грамматики языка и произносит путем артикуляций речевых органов.

Для того чтобы речь человека была членораздельной и понятной, движения речевых органов должны быть закономерными и точными. Вместе с тем эти движения должны быть автоматическими, т.е. такими, которые осуществлялись бы без специальных произвольных усилий. Так, при отсутствии нарушений говорящий следит только за течением мысли, не задумываясь над тем, какое положение должен занять его язык во рту, когда надо вдохнуть и т.д. Это происходит в результате действия механизма произнесения речи. Для понимания действия механизма произнесения речи необходимо хорошо знать строение речевого аппарата.

2.1.1. Строение речевого аппарата

Речевой аппарат состоит из двух тесно связанных между собой частей: центрального (или регулирующего) речевого аппарата и периферического (или исполнительного) (см. рис. 9).

Центральный речевой аппарат находится в головном мозге. Он состоит из коры головного мозга (преимущественно левого полушария), подкорковых узлов, проводящих путей, ядер ствола (прежде всего продолговатого мозга) и нервов, идущих к дыхательным, голосовым и артикуляторным мышцам.

Какова же функция центрального речевого аппарата и его отделов?

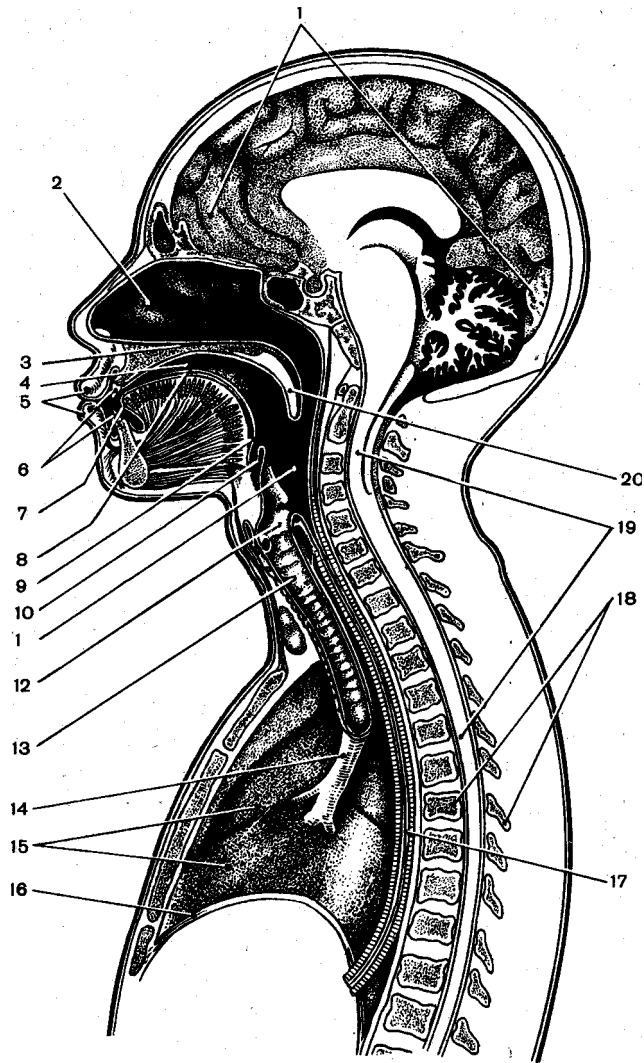


Рис. 9. Строение речевого аппарата: 1- головной мозг; 2 - носовая полость; 3 - твердое нёбо; 4 - ротовая полость; 5 - губы; 6 - резцы; 7 - кончик языка; 8 - спинка языка; 9 - корень языка; 10 - надгортанник; 11 - глотка; 12 - гортань; 13 - трахея; 14 - правый бронх; 15 - правое легкое; 16 - диафрагма; 17 - пищевод; 18 - позвоночник; 19 - спинной мозг; 20 - мягкое нёбо.

Речь, как и другие проявления высшей нервной деятельности, развивается на основе рефлексов. Речевые рефлексы связаны с деятельностью различных участков мозга. Однако некоторые отделы коры головного мозга имеют главенствующее значение в образовании речи. Это лобная, височная, теменная и затылочная доли преимущественно левого полушария мозга (у левшей правого). Лобные извилины (нижние) являются двигательной областью и участвуют в образовании собственной устной речи (**центр Брока**). Височные извилины (верхние) являются речеслуховой областью, куда поступают звуковые раздражения (**центр Вернике**) (см. рис. 10). Благодаря этому осуществляется процесс восприятия чужой речи. Для понимания речи имеет значение теменная доля коры мозга. Затылочная доля является зрительной областью и обеспечивает усвоение письменной речи (восприятие буквенных изображений при чтении и письме). Кроме того, у ребенка речь начинает развиваться благодаря зрительному восприятию и артикуляции взрослых. Подкорковые ядра ведают ритмом, темпом и выразительностью речи.

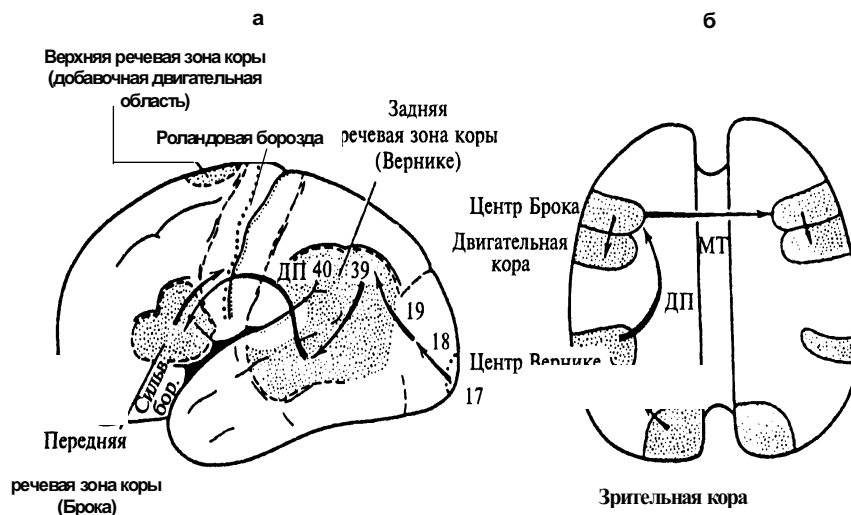


Рис. 10. Обобщенная схема основных нервных структур, предположительно участвующих в назывании увиденного предмета: а - левое полушарие, вид сбоку; б - вид головного мозга сверху; МТ - мозолистое тело; ДП - дугообразный пучок (по Г. Шеперду, 1987).

Проводящие пути. Кора головного мозга связана с органами речи (периферическими) двумя видами нервных путей: центробежными и центростремительными.

Центробежные (двигательные) нервные пути соединяют кору головного мозга с мышцами, регулирующими деятельность периферического речевого аппарата. Центробежный путь начинается в коре головного мозга в центре Брока.

От периферии к центру, т.е. от области речевых органов к коре головного мозга, идут центростремительные пути.

Центростремительный путь начинается в *проприорецепторах* и в *барорецепторах*. Проприорецепторы находятся внутри мышц, сухожилий и на суставных поверхностях двигающихся органов.

Проприорецепторы возбуждаются под действием мышечных сокращений. Благодаря проприорецепторам контролируется вся наша мышечная деятельность. **Барорецепторы** возбуждаются при изменениях давления на них и находятся в глотке. Когда мы говорим, происходит раздражение проприо- и барорецепторов, которое идет по центростремительному пути к коре головного мозга. Центростремительный путь играет роль общего регулятора всей деятельности речевых органов. В ядрах ствола берут начало черепно-мозговые нервы. Все органы периферического речевого аппарата иннервируются (иннервация – обеспеченность какого-либо органа или ткани нервными волокнами, клетками) черепно-мозговыми нервами. Главные из них: *тройничный, лицевой, языкоглоточный, блуждающий, добавочный и подъязычный*.

Тройничный нерв иннервирует мышцы, приводящие в движение нижнюю челюсть; **лицевой нерв** – мимическую мускулатуру, в том числе мышцы, осуществляющие движения губ, надувание и втягивание щек; **языкоглоточный и блуждающий нервы** – мышцы гортани и голосовых складок, глотки и мягкого нёба. Кроме того, языкоглоточный нерв является чувствительным нервом языка, а блуждающий иннервирует мышцы органов дыхания и сердца. **Добавочный нерв** иннервирует мышцы шеи, а **подъязычный нерв** снабжает мышцы языка двигательными нервами и сообщает ему возможность разнообразных движений.

Через эту систему черепно-мозговых нервов передаются нервные импульсы от центрального речевого аппарата к периферическому. Нервные импульсы приводят в движение речевые органы.

Но этот путь от центрального речевого аппарата к периферическому составляет только одну часть речевого механизма. Другая его часть заключается в обратной связи – от периферии к центру.

Теперь обратимся к строению периферического речевого аппарата (исполнительного).

Периферический речевой аппарат состоит из трех отделов: 1) дыхательного; 2) голосового; 3) артикуляционного (или звукопроизводящего).

В *дыхательный отдел* входит грудная клетка с легкими, бронхами и трахеей.

Произнесение речи тесно связано с дыханием. Речь образуется в фазе выдоха. В процессе выдоха воздушная струя осуществляет одновременно голосообразующую и артикуляционную функции (помимо еще одной, основной - газообмена). Дыхание в момент речи существенно отличается от обычного, когда человек молчит. Выдох намного длиннее вдоха (в то время как вне речи продолжительность вдоха и выдоха примерно одинакова). Кроме того, в момент речи число дыхательных движений вдвое меньше, чем при обычном (без речи) дыхании.

Понятно, что для более длительного выдоха необходим и больший запас воздуха. Поэтому, в момент речи, значительно увеличивается объем вдыхаемого и выдыхаемого воздуха (примерно в 3 раза). Вдох при речи становится более коротким и более глубоким. Еще одной особенностью речевого дыхания является то, что выдох в момент речи осуществляется при активном участии выдыхательных мышц (брюшной стенки и внутренних межреберных мышц). Это обеспечивает его наибольшую длительность и глубину и, кроме того, увеличивает давление воздушной струи, без чего невозможна звучная речь.

Голосовой отдел состоит из гортани с находящимися в ней голосовыми складками. **Гортань** представляет собой широкую короткую трубку, состоящую из хрящей мягких тканей. Она расположена в переднем отделе шеи и может быть спереди и с боков прощупана через кожу, особенно у худых людей.

Сверху гортань переходит в глотку. Снизу она переходит в дыхательное горло (трахею).

На границе гортани и глотки находится **надгортанник**. Он состоит из хрящевой ткани, имеющей форму язычка или лепестка. Передняя поверхность его обращена к языку, а задняя - к гортани. Надгортанник служит как бы клапаном: опускаясь при глотательном движении, он закрывает вход в гортань и предохраняет ее полость от попадания пищи и слюны.

У мужчин гортань крупнее, а голосовые складки длиннее и толще, чем у женщин. Длина голосовых складок у женщин равна в среднем 18-20 мм, у мужчин она колеблется от 20 до 24 мм.

У детей до начала пубертатного периода (т.е. периода полового созревания) различий в величине и строении гортани между мальчиками и девочками не отмечается.

Вообще у детей гортань мала и растет в разные периоды неравномерно. Заметный рост ее происходит в возрасте 5-7 лет, а затем - в пубертатный период: у девочек в 12-13 лет, у мальчиков в 13-15 лет. В это время размеры гортани увеличиваются у девочек на одну треть, а у мальчиков на две трети, голосовые складки удлинняются; у мальчиков начинает обозначаться кадык.

У детей раннего возраста форма гортани воронкообразная. По мере роста ребенка форма гортани постепенно приближается к цилиндрической.

Голосовые складки своей массой почти совсем застилают просвет гортани, оставляя сравнительно узкую голосовую щель.

При обычном дыхании голосовая щель широко раскрыта и имеет форму равнобедренного треугольника. Вдыхаемый и выдыхаемый воздух при этом беззвучно проходит через широкую голосовую щель.

Как же осуществляется голосообразование (или **фонация**)? Механизм голосообразования таков. При фонации голосовые складки находятся в сомкнутом состоянии (см. рис. 11). Струя выдыхаемого воздуха, прорываясь через сомкнутые голосовые складки, несколько раздвигает их в стороны. В силу своей упругости, а также под действием гортанных мышц, суживающих голосовую щель, голосовые складки возвращаются в исходное, т.е. срединное, положение, с тем, чтобы в результате продолжающегося давления выдыхаемой воздушной струи снова раздвинуться в стороны и т.д. Смыкания и размыкания продолжают до тех пор, пока не прекратится давление голосообразующей выдыхательной струи. Таким образом, при фонации происходят колебания голосовых складок. Эти колебания совершаются в поперечном, а не в продольном направлении, т.е. голосовые складки перемещаются кнутри и кнаружи, а не кверху и книзу.

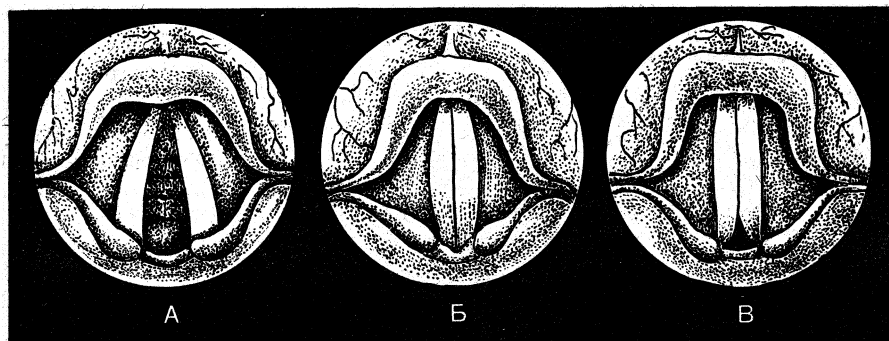


Рис. 11. Уклад голосовых складок: А - при дыхании; Б - при фонации; В - при шепоте.

В результате колебаний голосовых складок движение струи выдыхаемого воздуха превращается над голосовыми складками в колебание частиц воздуха. Эти колебания передаются в окружающую среду и воспринимаются нами как звуки голоса.

При шепоте голосовые складки смыкаются не на всем своем протяжении: в задней части между ними остается щель в форме маленького равнобедренного треугольника, через которую проходит выдыхаемая струя воздуха. Голосовые складки при этом не колеблются,

но трение струи воздуха о края маленькой треугольной щели вызывает шум, который и воспринимается нами в виде шепота.

Голос обладает силой, высотой и тембром.

Сила голоса зависит в основном от амплитуды (размаха) колебаний голосовых складок, которая определяется величиной воздушного давления, т. е. силой выдоха. Значительное влияние на силу голоса оказывают также резонаторные полости надставной трубы (глотка, полость рта, носовая полость), которые являются усилителями звука.

Величина и форма резонаторных полостей, а также особенности строения гортани влияют на индивидуальную “окраску” голоса, или **тембр**. Именно благодаря тембру мы различаем людей по голосу.

Высота голоса зависит от частоты колебаний голосовых складок, а она в свою очередь зависит от их длины, толщины и степени напряжения. Чем длиннее голосовые складки, чем они толще и чем меньше напряжены, тем ниже звук голоса.

Кроме того, высота голоса зависит от давления воздушной струи на голосовые складки, от степени их натяжения.

Артикуляционный отдел. Основными органами артикуляции являются язык, губы, челюсти (верхняя и нижняя), твердое и мягкое нёбо, альвеолы. Из них язык, губы, мягкое нёбо и нижняя челюсть являются подвижными, остальные - неподвижными (см. рис. 12).

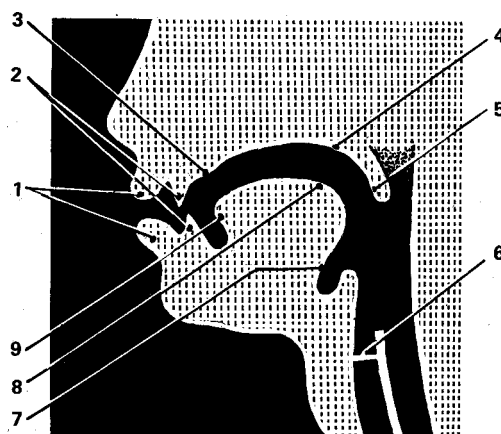


Рис. 12. Профиль органов артикуляции: 1 – губы; 2 – резцы; 3 – альвеолы; 4 – твердое нёбо; 5 – мягкое нёбо; 6 – голосовые складки; 7 – корень языка; 8 – спинка языка; 9 – кончик языка.

Главным органом артикуляции является язык. Язык - массивный мышечный орган. При сомкнутых челюстях он заполняет почти всю ротовую полость. Передняя часть языка подвижна, задняя фиксирована

и носит название *корня языка*. В подвижной части языка различают кончик, передний край (лезвие), боковые края и спинку. Сложно переплетенная система мышц языка, разнообразие точек их прикрепления обеспечивают возможность в больших пределах изменять форму, положение и степень напряжения языка. Это имеет очень большое значение, так как язык участвует в образовании всех гласных и почти всех согласных звуков (кроме губных). Важная роль в образовании звуков речи принадлежит также нижней челюсти, губам, зубам, твердому и мягкому нёбу, альвеолам. Артикуляция и состоит в том, что перечисленные органы образуют щели, или смычки, возникающие при приближении или прикосновении языка к нёбу, альвеолам, зубам, а также при сжатии губ или прижатии их к зубам.

Громкость и отчетливость речевых звуков создаются благодаря резонаторам. Резонаторы расположены во всей надставной трубе. Надставная труба - это все то, что расположено выше гортани: глотка, ротовая полость и носовая полость.

У человека рот и глотка имеют одну полость. Это создает возможность произнесения разнообразных звуков. У животных (например, у обезьяны) полости глотки и рта связаны очень узкой щелью. У человека же глотка и рот образуют общую трубку - надставную трубу. Она и выполняет важную функцию речевого резонатора. Надставная труба у человека сформировалась в результате эволюции.

Надставная труба благодаря своему строению может меняться по объему и по форме. Например, глотка может быть вытянутой и сжатой и, наоборот, очень растянутой. Изменения формы и объема надставной трубы имеют большое значение для образования звуков речи. Эти изменения формы и объема надставной трубы и создают явление **резонанса**. В результате резонанса одни обертоны речевых звуков усиливаются, другие - заглушаются. Таким образом, возникает специфический речевой тембр звуков. Например, при произнесении звука "а" ротовая полость расширяется, а глотка сужается и вытягивается. А при произнесении звука "и", наоборот, ротовая полость сжимается, а глотка расширяется.

Одна гортань не создает специфического речевого звука, он образуется не только в гортани, но и в резонаторах (глоточном, ротовом и носовом).

Надставная труба при образовании звуков речи выполняет двойную функцию: резонатора и шумового вибратора (функцию звукового вибратора выполняют голосовые складки, которые находятся в гортани).

Шумовым вибратором являются щели между губами, между языком и зубами, между языком и твердым нёбом, между языком и альвеолами, между губами и зубами, а также прорываемые струей воздуха смычки между этими органами.

При помощи шумового вибратора образуются глухие согласные. При одновременном включении тонового вибратора (колебании голо-

совых складок) образуются звонкие и сонорные согласные.

Ротовая полость и глотка принимают участие в произнесении всех звуков языка. Если у человека правильное произношение, то носовой резонатор участвует только в произнесении звуков “м” и “н” и их мягких вариантов. При произнесении остальных звуков нёбная занавеска, образуемая мягким нёбом и маленьким язычком, закрывает вход в полость носа.

Итак, первый отдел периферического речевого аппарата служит для подачи воздуха, второй - для образования голоса, третий является резонатором, который дает звуку силу и окраску и таким образом образует характерные звуки нашей речи, возникающие в результате деятельности отдельных активных органов артикуляционного аппарата.

Для того чтобы было осуществлено произношение слов в соответствии с задуманной информацией, в коре головного мозга производится отбор команд для организации речевых движений. Эти команды носят название артикуляторной программы. Артикуляторная программа реализуется в исполнительной части речедвигательного анализатора - в дыхательной, фонаторной и резонаторной системах.

Речевые движения осуществляются настолько точно, что в результате возникают определенные звуки речи и формируется устная (или экспрессивная) речь.

Понятие об обратной связи. Выше мы говорили о том, что нервные импульсы, поступающие от центрального речевого аппарата, приводят в движение органы периферического речевого аппарата. Но имеется и обратная связь. Как же она осуществляется? Эта связь функционирует по двум направлениям: кинестетическому и слуховому пути.

Для правильного осуществления речевого акта необходим контроль: 1) с помощью слуха; 2) через кинестетические ощущения.

При этом особо важная роль принадлежит кинестетическим ощущениям, идущим в кору головного мозга от речевых органов. Именно кинестетический контроль позволяет предупредить ошибку и внести поправку до того, как звук произнесен.

Слуховой же контроль действует лишь в момент произнесения звука. Благодаря слуховому контролю человек замечает ошибку. Чтобы устранить ошибку, нужно исправить артикуляцию и проконтролировать ее.

Обратные импульсы идут от речевых органов к центру, где контролируется, при каком положении органов речи произошла ошибка. Затем от центра посылается импульс, который вызывает точную артикуляцию. И снова возникает обратный импульс - о достигнутом результате. Так происходит до тех пор, пока не будут согласованы артикуляция и слуховой контроль. Можно сказать, что обратные связи функционируют как бы по кольцу - импульсы идут от центра к периферии и далее - от периферии к центру.

Так осуществляется обратная связь и формируется вторая сигнальная система. Важная роль при этом принадлежит системам временных нервных связей - динамическим стереотипам, которые возникают благодаря многократному восприятию элементов языка (фонетических, лексических и грамматических) и произнесению. Система обратных связей обеспечивает автоматическое регулирование работы органов речи.

2.1.2. Психофизиологические механизмы речи

К периферическим системам обеспечения речи относятся:

1) **энергетическая система дыхательных органов** (дыхательный отдел), необходимая для возникновения звука, легкие и главная дыхательная мышца - диафрагма;

2) **генераторная система** (голосовой отдел) - звуковые вибраторы (голосовые связки гортани), при колебании которых образуются звуковые волны;

3) **резонаторная система** (артикуляционный отдел) - носоглотка, череп, гортань и грудная клетка.

К мозговым центрам речи относятся:

1) левое полушарие головного мозга;

2) слухоречевая зона коры больших полушарий - задняя часть височной извилины, так называемый центр Вернике;

3) зона Брока, расположенная в нижних отделах третьей лобной извилины.

Кроме того, речь обеспечивается функционированием определенных физиологических механизмов.

1) **Синтагматические и парадигматические механизмы речи.** Синтагматические механизмы отражают динамическую организацию речевого высказывания и ее физиологические характеристики при работе коры головного мозга. Парадигматические механизмы отражают связь задних отделов левого полушария с кодами речи (фонематическим, артикуляционным, семантическим и т. д.).

2) **Механизмы восприятия речи.** Переход к осмыслению речевого сообщения возможен лишь после преобразования речевого сигнала. Анализируется он на основе детекторного кодирования, фонематической интерпретации головным мозгом полученной информации. Это означает, что нейроны чувствительны к разным звуковым сигналам и действуют на основе построения определенной модели опознания слов.

3) **Механизмы организации речевого ответа.** У взрослого человека, владеющего языком, восприятие и произношение опосредуется внутренними физиологическими кодами, обеспечивающими фонологический, артикуляторный, зрительный и семантический анализ слов. При этом все перечисленные выше коды и операции, осуществляемые на их основе, имеют свою мозговую локализацию.

Речь – сложнейшая система условных рефлексов. Ее основу составляет вторая сигнальная система, условными раздражителями которой являются слова в их звуковой (устной речи) или зрительной форме. Звуки и начертания слов, будучи вначале для отдельного человека нейтральными раздражителями, становятся условными речевыми раздражителями в процессе повторного сочетания их с первосигнальным раздражителем, вызывающим восприятия и ощущения предметов и их свойств.

В результате они приобретают смысловое значение, становятся сигналами непосредственных раздражителей, с которыми сочетались. Образовавшиеся при этом временные нервные связи в дальнейшем укрепляются путем постоянных речевых подкреплений, делаются прочными и приобретают двусторонний характер: вид предмета немедленно вызывает реакцию его названия и, наоборот, слышимое или видимое слово сейчас же вызывает представление обозначаемого этим словом предмета.

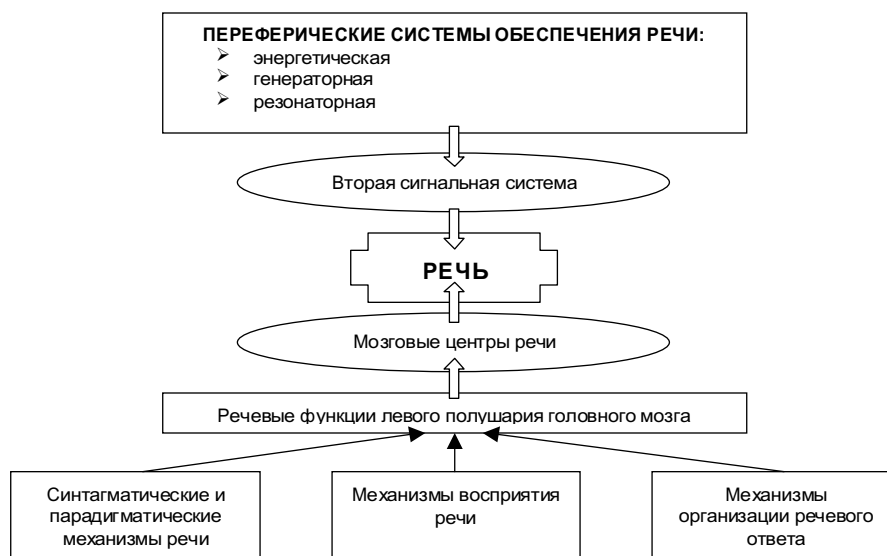


Рис.13. Физиологические основы речи

2.2. Мозговая организация речевой деятельности

2.2.1. Вторая сигнальная система

Поведение животных и человека настолько сильно отличается, что у человека, по-видимому, должны существовать дополнительные нейрофизиологические механизмы, которые и определяют особенности его поведения.

Для различения высшей нервной деятельности животных и человека И.П.Павлов ввел понятия первой и второй сигнальных систем, выражающих различные способы психического отражения действительности.

Согласно И.П.Павлову, у людей существуют две сигнальные системы раздражителей: **первая сигнальная система** - это непосредственное воздействие внутренней и внешней среды на различные рецепторы (эта система есть и у животных), и **вторая сигнальная система** - система речевых знаков, символов, вызывающих у человека такие же реакции, как и реальные объекты, которые этими символами обозначены. Причем лишь незначительная часть этих слов обозначает сенсорные воздействия на человека. Работа второй сигнальной системы заключается, прежде всего, в анализе и синтезе обобщенных речевых сигналов.

Единственная сигнальная система у животных и первая у человека обеспечивают отражение действительности в виде непосредственных чувственных образов. Это “то, что мы имеем в себе впечатление, ощущение и представление от окружающей внешней среды, как общеприродной, так и нашей социальной, исключая слово, слышимое и видимое” (Павлов И.П. Полн. собр. соч. 1951. Т. 3. Кн. 2. С. 345).

Специфические особенности высшей нервной деятельности человека представлены второй сигнальной системой, которая возникла в результате развития речи как средства общения между людьми в процессе труда. “Слово сделало нас людьми”, - писал И.П.Павлов. Развитие речи привело к появлению языка как новой системы отображения мира. Вторая сигнальная система представляет новый принцип сигнализации. Она сделала возможным отвлечение и обобщение огромного количества сигналов первой сигнальной системы. Вторая сигнальная система оперирует знаковыми образованиями (“сигналами сигналов”) и отражает действительность в обобщенном и символическом виде. Центральное место во второй сигнальной системе занимает речевая деятельность, или речемыслительные процессы.

Слово, обозначающее предмет, не является результатом простой ассоциации по типу “слово - предмет”. Связи слова с предметом качественно отличаются от первосигнальных связей. Слово, хотя и является реальным физическим раздражителем (слуховым, зрительным, кинестетическим), принципиально отличается от них тем, что в нем

отражаются не конкретные, а наиболее существенные свойства предметов и явлений. Поэтому оно и обеспечивает возможность обобщенного и отвлеченного отражения действительности. Эта функция слова со всей очевидностью обнаруживает себя при исследовании глухонемых. А.Р.Лурия считает, что глухонемой, который не обучен речи, неспособен абстрагировать качество или действие от реального предмета. Он не может формировать отвлеченные понятия и систематизировать явления внешнего мира по отвлеченным признакам.

Вторая сигнальная система охватывает все виды символизации. Она использует не только речевые знаки, но и самые различные средства, включая музыкальные звуки, рисунки, математические символы, художественные образы, а также производные от речи и тесно с ней связанные реакции человека, например мимико-жестикационные и эмоциональные голосовые реакции, обобщенные образы, возникающие на основе абстрактных понятий, и т.п.

2.2.2. Взаимодействие первой и второй сигнальных систем

Взаимодействие двух сигнальных систем выражается в явлении элективной (избирательной) иррадиации нервных процессов между двумя системами. Оно обусловлено наличием связей между структурами, воспринимающими стимулы, и обозначающими их словами. Элективная иррадиация процесса возбуждения из первой сигнальной системы во вторую впервые была получена О.П.Капустник в лаборатории И.П.Павлова в 1927 г. У детей при пищевом подкреплении вырабатывали условный двигательный рефлекс на звонок. Затем условный раздражитель заменяли словами. Оказалось, что произнесение слов “звонок”, “звонит”, а также показ карточки со словом “звонок”, вызывали у ребенка условную двигательную реакцию, выработанную на реальный звонок. Элективная иррадиация возбуждения была отмечена и после выработки условного сосудистого рефлекса на оборонительном подкреплении. Замена звонка - условного раздражителя - на фразу “даю звонок” вызывала такую же сосудистую оборонительную реакцию (сужение сосудов руки и головы), как и сам звонок. Замена на другие слова была неэффективной. У детей переход возбуждения из первой сигнальной системы во вторую выражен лучше, чем у взрослых. По вегетативным реакциям ее выявить легче, чем по двигательным. Избирательная иррадиация возбуждения происходит и в обратном направлении: из второй сигнальной системы в первую.

Между двумя сигнальными системами существует также иррадиация торможения. Выработка дифференцировки к первосигнальному стимулу может быть воспроизведена и при замене дифференцировочного раздражителя его словесным обозначением. Обычно элективная иррадиация между двумя сигнальными системами - это кратковременное явление, наблюдаемое после выработки условного рефлекса.

А.Г.Иванов-Смоленский, ученик И.П.Павлова, исследовал индивидуальные различия в зависимости от особенностей передачи процессов возбуждения и торможения из одной сигнальной системы в другую. По этому параметру им выделено четыре типа взаимоотношений первой и второй сигнальных систем. Первый тип характеризуется легкостью передачи нервных процессов из первой во вторую, и наоборот; второй тип отличает затрудненная передача в обоих направлениях; для третьего типа характерна затрудненность передачи процессов только из первой во вторую; у четвертого типа затруднения передачи возникают при переходе из второй сигнальной системы в первую.

Избирательную иррадиацию возбуждения и торможения можно наблюдать и в пределах одной сигнальной системы. В первой сигнальной системе она проявляется *генерализацией условного рефлекса*, когда стимулы, похожие на условный, с места, без обучения начинают вызывать условный рефлекс. Во второй сигнальной системе это явление выражается в селективном возбуждении системы связей между семантически близкими словами.

2.2.3. Межполушарная асимметрия и речь

Нейроанатомы и нейропатологи, занимавшиеся посмертным изучением мозга, длительное время не замечали анатомическую межполушарную асимметрию мозга. Только в 1968 г. Н.Гешвинд и У.Левицкий, из Гарвардского университета, обратили внимание на значительную разницу в размерах правой и левой височных долей. В большинстве случаев участок коры около верхнего края височной извилины, уходящий глубоко в силвиеву ямку (латеральную борозду) в левом полушарии значительно больше. Именно в этом участке находится центр Вернике - часть задней речевой зоны. Это означает, что у большинства людей речевые структуры локализованы в левом полушарии, а не в правом. Такое утверждение справедливо примерно для 99% правшей и 2/3 левшей.

Дополнительные данные о речевых функциях полушарий получены в опытах Р.Сперри на больных *“с расщепленным мозгом”*. После рассечения комиссуральных связей двух полушарий у таких больных каждое полушарие функционирует самостоятельно, получая информацию только справа или слева. У них в каждое полушарие поступает только половина зрительной информации: в левое полушарие - от правой половины зрительного поля, в правое - от левой.

Если больному *“с расщепленным мозгом”* в правую половину зрительного поля предъявить какой-либо предмет, то он может его назвать и отобрать правой рукой. То же самое со словом: он может его прочесть или написать, а также отобрать соответствующий предмет правой рукой. Таким образом, если используется левое полушарие,

такой больной не отличается от нормального человека. Дефект проявляется, когда стимулы возникают на левой стороне тела или в левой половине зрительного поля. Предмет, изображение которого проецируется в правое полушарие, больной назвать не может. Однако он правильно выбирает его среди других, хотя и после этого назвать его по-прежнему не может, т.е. правое полушарие не обеспечивает функции называния предмета, но способно его узнавать.

Хотя с лингвистическими способностями преимущественно связано левое полушарие, тем не менее, правое полушарие также обладает некоторыми языковыми функциями. Так, если зрительно предъявить название предмета, то больной не испытывает затруднений в нахождении левой рукой соответствующего предмета среди нескольких других, т.е. правое полушарие может понимать письменную речь.

В опытах Дж.Ле Ду и М.Газзанига на больном, перенесшем комиссуротомию, у которого правое полушарие обладало значительно большими лингвистическими способностями, чем обычно, было показано, что с помощью правого полушария больной может не только “читать” вопросы, но и “отвечать” на них левой рукой, составляя слова из букв, нанесенных на карточки. Таким же способом больной мог называть предметы, предъявляемые ему зрительно в правое полушарие, а точнее, “писать” с помощью правого полушария, составляя слова из букв левой рукой.

Функциональную специализацию левого и правого полушарий головного мозга долгое время считали присущей только человеку, связывая ее с появлением речи. Однако латеральная специализация наблюдается уже у животных, обнаруживая сходство со специализацией полушарий человека.

Левое полушарие птиц, грызунов, хищников и приматов имеет преимущественное отношение к коммуникативным функциям, заученным формам поведения, тонким двигательным манипуляциям. Правое полушарие связано с эмоционально-окрашенным и зрительно-пространственным поведением. Левое полушарие важно для ориентировочно-исследовательской деятельности животного, которая ухудшается после удаления левой коры. “Когнитивные” медиаторы преобладают в левом полушарии, а медиаторы, наиболее тесно связанные с мотивационно-эмоциональным поведением, - серотонин, норадреналин - в большем количестве находят в правом полушарии.

Звуковые сигналы, издаваемые обезьянами (японскими макаками) и используемые ими в общении, лучше дифференцируются левым полушарием. Все это дает основание полагать, что речь могла появиться и в результате совершенствования системы, использующей звуковые сигналы в коммуникативных целях, которая преимущественно связана с функциями левого полушария.

Таким образом, функциональная асимметрия полушарий формируется на этапах эволюции еще до человека. И, по-видимому, она

объясняется различием способов обработки информации, представленных в разных полушариях. Признаки латерализации полушарий появляются у человека с момента его рождения, тогда как у ребенка речь возникает в возрасте 1-2 лет.

2.3. Особенности развития речи в онтогенезе

Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни.

Как говорилось выше, речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития. Усвоение ребенком родного языка проходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, общих для всех детей. Для того чтобы понять патологию речи, необходимо четко представлять весь путь последовательного речевого развития детей в норме, знать закономерности этого процесса и условия, от которых зависит его успешное протекание.

Кроме того, нужно четко представлять каждый этап речевого развития ребенка, каждый “качественный скачок”, чтобы вовремя заметить те или иные отклонения в этом процессе. Например, если малыш в 1 г. 4 мес. еще не говорит, то решить, нормальное это явление или нет, психолог может только в том случае, если знает, когда при нормальном развитии должны появиться первые слова.

Знание закономерностей речевого развития детей необходимо также и для правильной диагностики нарушений речи. Так, некоторые специалисты порой направляют трехлетних детей к логопеду для устранения недостатков произношения звуков. Правильно ли это? Нет. Потому что даже при нормальном речевом развитии ребенку в данном возрасте “полагается” произносить некоторые звуки неверно. Это явление, называемое физиологическим косноязычием, совершенно закономерно и обусловлено еще недостаточной сформированностью артикуляционного аппарата.

И, наконец, знание законов развития речи детей в процессе онтогенеза необходимо и для того, чтобы правильно построить всю коррекционно-воспитательную работу по преодолению речевой патологии. Например, обучая неговорящих детей (алаликов), очень важно знать, что сначала у всякого ребенка развивается понимание речи и только потом он овладевает активной речью. Следовательно, если в таком случае сразу развивать активную речь, работа не принесет желаемого эффекта.

Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении речи детей, по-разному их называют, указывают различные возрастные

границы каждого. Например, А.Н.Гвоздев прослеживает последовательность появления различных явлений в речи ребенка и на этой основе выделяет ряд периодов:

- период различных частей речи;
- период словосочетаний;
- период разных видов предложений.

Г.Л.Розенгард-Пупко выделяет в речевом развитии ребенка всего два этапа: подготовительный (до 2 лет) и этап самостоятельного оформления речи.

А.Н.Леонтьев устанавливает четыре этапа в становлении речи у детей:

* 1-й – подготовительный - до одного года;

* 2-й - преддошкольный этап первоначального овладения языком - до 3 лет;

* 3-й – дошкольный - до 7 лет;

* 4-й – школьный – от 7 до 17 лет.

Остановимся подробно на характеристике этих этапов.

Итак, *первый этап - подготовительный* (с момента рождения ребенка до одного года).

Почему так называется данный этап? Потому что в это время происходит подготовка к овладению речью. В чем она заключается? С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции: крик и плач. Правда, они еще очень далеки от звуков человеческой речи. Однако и крик, и плач способствуют развитию тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного.

Через две недели можно уже заметить, что ребенок начинает реагировать на голос говорящего - перестает плакать, прислушивается, когда к нему обращаются. К концу первого месяца его уже можно успокоить мелодичной песней (колыбельной). Далее он начинает поворачивать голову в сторону говорящего или следить за ним глазами. Вскоре малыш уже реагирует на интонацию: на ласковую - оживляется, на резкую - плачет.

Около 2 мес. появляется гуление и к началу 3-го мес. - лепет (*агу-угу, тя-тя, ба-ба* и т. п.). **Лепет** - это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых.

С 5 мес. ребенок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать. Многократное повторение какого-то определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка.

С 6 мес. ребенок путем подражания произносит отдельные слоги (*ма-ма-ма, ба-ба-ба, тя-тя-тя, па-па-па* и др.).

В дальнейшем путем подражания ребенок перенимает постепенно все элементы звучащей речи: не только фонемы, но и тон, темп, ритм, мелодику и интонацию.

Во втором полугодии малыш воспринимает определенные звуко-сочетания и связывает их с предметами или действиями (*тик-так, дай-дай, бух*). Но в это время он еще реагирует на весь комплекс воздействия: ситуацию, интонацию и слова. Все это помогает образованию временных связей (запоминание слов и реакция на них).

В возрасте 7 - 9 мес. ребенок начинает повторять за взрослым все более и более разнообразные сочетания звуков.

С 10 - 11 мес. появляются реакции на сами слова (уже независимо от ситуации и интонации говорящего).

В это время особо важное значение приобретают условия, в которых формируется речь ребенка (правильная речь окружающих, подражание взрослым и др.).

К концу первого года жизни появляются первые слова.

Второй этап - преддошкольный (от одного года до 3 лет). С появлением у ребенка первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. В это время у ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. При этом малыш путает звуки, переставляет их местами, искажает, опускает.

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом или звуко-сочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства. Например, слово *каша* может означать в разные моменты *вот каша; дай кашу; горячая каша*. Или слово *папа* может означать *пришел папа; нет папы; папа, подойди* и т.п. Понять малыша можно только в ситуации, в которой или по поводу которой и происходит его общение со взрослым. Поэтому такая речь называется ситуационной. Ситуационную речь ребенок сопровождает жестами, мимикой.

С полутора лет слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

На протяжении 2-го и 3-го годов жизни у ребенка происходит значительное накопление словаря.

Следует отметить, что различные исследователи (как наши, отечественные, так и зарубежные) приводят разные количественные данные о росте словаря детей.

Приведем наиболее распространенные данные о бурном развитии словарного запаса детей в преддошкольном периоде: к 1 году 6 месяцам - 10-15 слов; к концу 2-го года - 300 слов (за 6 месяцев около 300 слов!); к 3 годам - около 1000 слов (т.е. за год около 700 слов!).

Значения слов становятся все более определенными. К началу 3-го года жизни у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи. Сначала ребенок выражает свои желания, просьбы одним словом. Потом - примитивными фразами без согласования (*"Мама, пить мамуле Тата"* - *Мама, дай Тате попить молока*). Далее постепенно

появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении.

К 2 годам дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания. В это время понимание речи взрослого значительно превосходит произносительные возможности.

Третий этап - дошкольный (от 3 до 7 лет). На дошкольном этапе у большинства детей еще отмечается неправильное звукопроизношение. Можно обнаружить дефекты произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков “р” и “л”, реже - дефекты смягчения, озвончения и йотации.

На протяжении периода от 3 до 7 лет у ребенка все более развивается навык слухового контроля за собственным произношением, умение исправлять его в некоторых возможных случаях. Иными словами, формируется фонематическое восприятие.

В этот период продолжается быстрое увеличение словарного запаса. Активный словарь ребенка к 4-6 лет достигает 3000-4000 слов. Значения слов еще больше уточняются и во многом обогащаются. Но часто дети еще неверно понимают или используют слова, например по аналогии с назначением предметов говорят вместо поливать из лейки “леять”, вместо лопатка “копатка” и т.п. Вместе с тем такое явление свидетельствует о “чувстве языка”. Это значит, что у ребенка растет опыт речевого общения и на его основе формируется чувство языка, способность к словотворчеству.

К.Д.Ушинский придавал особое значение чувству языка, которое, по его словам, подсказывает ребенку место ударения в слове, грамматический оборот, способ сочетания слов в предложении.

Параллельно с развитием словаря идет и развитие грамматического строя речи. В дошкольный период дети овладевают связной речью. После трех лет происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем. Это ведет к усложнению структуры предложений. По определению А.Н.Гвоздева, к 3 годам у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории.

Дети 4-го года жизни пользуются в речи простыми и сложными предложениями. Наиболее распространенная форма высказываний в этом возрасте - простое распространенное предложение (“Я куклу в такое красивое платье одела”; “Я стану большим сильным дядей”).

К 4 годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т.е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения и ребенок говорит совсем чисто.

К 5 годам жизни дети относительно свободно пользуются структурой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений

(“Потом, когда мы пошли домой, нам подарки дали: разные конфеты, яблоки, апельсины”; “Какой-нибудь умный и хитрый дяденька купил шарики, сделал свечки, подбросил на небо, и получился салют”).

Начиная с этого возраста, высказывания детей напоминают короткий рассказ. Во время бесед их ответы на вопросы включают в себя все большее и большее количество предложений.

В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи - монологической речью.

В этот период значительно улучшается фонематическое восприятие: сначала ребенок начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, далее - мягкие и твердые согласные и, наконец, - сонорные, шипящие и свистящие звуки.

На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений.

Четвертый этап - школьный (от 7 до 17 лет). Главная особенность развития речи у детей на данном этапе по сравнению с предыдущим - это ее сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний.

Ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи - письменной речи.

Итак, в школьном возрасте происходит целенаправленная перестройка речи ребенка - от восприятия и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств.

Разумеется, указанные этапы не могут иметь строгих, четких границ. Каждый из них плавно переходит в последующий.

Для того чтобы процесс речевого развития детей протекал своевременно и правильно, необходимы определенные условия. Так, ребенок должен:

- быть психически и соматически (soma (греч.) – тело человека (организма)) здоровым;
- иметь нормальные умственные способности;
- иметь нормальный слух и зрение;
- обладать достаточной психической активностью;
- обладать потребностью в речевом общении;
- иметь полноценное речевое окружение.

Нормальное (своевременное и правильное) речевое развитие ребенка позволяет ему постоянно усваивать новые понятия, расширять запас знаний и представлений об окружающем. Таким образом, речь, ее развитие самым тесным образом связаны с развитием мышления.

3. ПРОБЛЕМА ЕДИНИЦ ЯЗЫКА

Среди наук, изучающих речь в различных ее проявлениях, а также ее особенности, можно выделить лингвистику, психолингвистику, ретиорику, графологию и т.д. При этом под **лингвистикой** понимается языкознание, наука о языке, как объективной, исторически сложившейся системе кодов, а **лингвистический** - относящийся к языку. **Психолингвистика** – это наука, которая исследует (изучает) детерминантные процессы речи (вербалакты) и их восприятие (перцепцию) структурами (моделями) соответствующих (конгруэнтных) языков, лингвистических моделей. **Графология** (от греч. *grapho* - пишу, черчу, рисую, *logos* - учение) - учение о почерке; исследование почерка с точки зрения отражения в нем индивидуально-психических особенностей пишущего. **Риторика** – наука об ораторском искусстве.

Психологов, и особенно психолингвистов, давно поражает легкость, с которой дети усваивают язык. Каким образом спустя всего несколько месяцев после появления первых слов дети уже обладают структурами, необходимыми не только для восприятия речи взрослых, но и для ее понимания, а к тому же и для построения достаточно приличных фраз, которые могут быть понятны взрослым?

По мнению лингвистов, у детей уже очень рано формируются фонологические, семантические и синтаксические познания, необходимые для усвоения языка. **Фонология** изучает, в частности, фонемы. Фонемами называют звуковые компоненты, или звуки языка. **Синтаксис** – это совокупность правил, определяющих взаимоотношения между словами и их комбинации при составлении фраз. **Семантика** (от греч. *semantikos* – обозначающий) – в лингвистическом понимании раздел языкознания, изучающий лексические значения слов и выражений, изменения их значений.

Подобные структуры существуют во всех языках. Более того, в различных культурах, где говорят на самых разных языках, дети развиваются одинаково. На основании этого лингвист Хомский (1965) высказал предположение, что каждый язык представляет собой лишь один из вариантов общей модели, в которой все фразы состоят из подлежащего, сказуемого и дополнений.

3.1. Слово как единица речи

Основной единицей языка с полным основанием считается слово. Однако было бы большой ошибкой думать, что оно является элементарной, далее неделимой частицей, как это долгое время считали, простой связью (ассоциацией) условного звука с определенным представлением.

Современной лингвистической науке известно, что слово имеет сложное строение, и в нем можно выделить две основные

составляющие части, которые принято обозначать терминами “предметная отнесенность” и “значение”.

Каждое слово человеческого языка обозначает какой-либо предмет, указывает на него, вызывает у нас образ того или иного предмета. Этим язык человека отличается от языка животных, звуки которых выражают лишь определенные аффективные состояния, но никогда не обозначают предмет. Эта первая основная функция слова называется “предметной отнесенностью”.

Слово имеет и другую более сложную функцию: оно дает возможность анализировать предметы, выделять в них существенные свойства, относить предметы к определенной категории (**категория** - предельно широкое понятие, в котором отражены наиболее существенные свойства и отношения предметов, явлений действительности). Являясь средством абстракции и обобщения, оно отражает глубокие связи и отношения, которые стоят за предметами внешнего мира. Эта вторая функция слова обычно обозначается термином “значение слова”. Оно выражается как в единицах языка, так и в единицах речи. Процесс, связанный с образованием новых значений слов, называется конверсией. **Конверсия** - образование нового значения слова либо при переходе его в новую парадигму словоизменения (например, “печь” - в избе, “печь” - хлеб), либо при употреблении его в контексте, отличающемся от традиционного.

Детальный разбор строения слова (**морфология слова**) раскрывает всю сложность его функций. Он показывает, что перед нами сложная система кодов, которая сформировалась в истории человечества, передающаяся отдельному человеку, пользующемуся этим словом, информацию о свойствах, существенных для данного предмета, о его основных функциях и связях с другими предметами.

Факт, что слово ни в какой степени не является простой и однозначной ассоциацией между условным звуковым сигналом и наглядным представлением и имеет множество потенциальных значений, явствует не только из анализа морфологической структуры слова, но и из его практического употребления в обычной жизни. Реальное употребление слова всегда результат выбора нужного значения из целой системы всплывающих альтернатив с выделением одних, нужных ассоциаций и торможением других, не соответствующих данной задаче систем связей. Эта выделенная из многих возможных значений, соответствующая ситуация, система связей называется в психологии смыслом слова. **Смысл слова** – воспринятое человеком значение какого-либо явления, предмета, знака. Смысл, в отличие от значения, выражается в тех сугубо личных мыслях, чувствах, образах, ассоциациях, которые данное слово вызывает именно у этого человека. Смыслы одних и тех же слов для разных людей различны, хотя языковые значения могут быть одинаковыми.

Естественно, что система смысловых связей, стоящих за словом, выражающим понятие, позволяет мысли двигаться во многих направлениях, которые и определяются “широтой” и “глубиной” этой системы связей. **Понятие** – это опосредованное и обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его более или менее существенных объективных связей и отношений. Поэтому понятие с подлинным основанием, может считаться наиболее существенным механизмом, лежащим в основе движения мысли. Именно понятие, а не слово превращает речевой знак в творца мышления. Во всяком слове – носителе понятия, легко можно выделить как эмоционально-образные наглядные компоненты, так и систему логических связей.

В окружающем нас мире бесконечно много различных предметов и явлений, и если бы мы стремились каждое из них назвать отдельным словом, то тот словарный запас, которым мы должны были бы пользоваться, стал бы практически необозрим, а сам язык – недоступным человеку. Мы им просто не могли бы пользоваться как средством коммуникации.

К счастью, дело обстоит таким образом, что нам вовсе нет необходимости для каждого отдельно существующего предмета или явления придумывать свое специфическое название, самостоятельное слово. В своем общении и в мышлении мы вполне удовлетворительно обходимся весьма ограниченным их количеством, и наш словарный запас намного меньше числа обозначаемых с помощью слов предметов и явлений. Каждое такое слово представляет собой понятие, относящееся не к одному предмету или явлению, а к целому их классу, выделенному по совокупности общих и специфических признаков. Эти же признаки для выделяемого класса явлений и предметов выступают как существенные, т.е. выражающие их основные качества и свойства, а не второстепенные признаки. Все сказанное входит в представление об *объеме* и *содержании* понятия. Знать его – значит уметь правильно указать на объем и содержание соответствующего понятия.

Понятие фиксирует существенное и игнорирует несущественное в предметах и явлениях, оно может развиваться за счет обогащения своего объема и содержания. Новое знание поэтому может входить в старую систему понятий и выражаться с помощью уже известных слов. В этой связи редко возникает необходимость придумывать совершенно новые слова для того, чтобы выразить вновь полученное знание. Благодаря понятийному строю языка мы имеем возможности с помощью ограниченного числа слов обозначать практически необозримое количество явлений и предметов. Этой цели, в частности, служат многозначные слова и выражения. Именно такими является большинство слов, составляющих основу современных развитых языков. Пользуясь весьма условной аналогией из области математики, можно было бы сказать, что число слов в языке растет по арифметической, а выражаемый с их помощью объем знаний – и по геометрической прогрессии.

Владея понятием, мы знаем о предмете или явлении очень многое. Если нам показали какой-либо незнакомый предмет и назвали его известным нам понятием, то мы автоматически приписываем данному предмету все те, пусть даже еще реально не увиденные в нем качества, которые заключены в содержании и объеме соответствующего понятия.

Понятие выступает и как важный элемент восприятия, внимания, памяти, а не только мышления и речи. Оно придает всем этим процессам избирательность и глубину. Пользуясь понятием для обозначения предмета или явления, мы как бы автоматически видим в них (понимаем, представляем, воспринимаем и вспоминаем о них) больше, чем нам дано непосредственно через органы чувств. Обращаясь к понятиям, мы существенно экономим время коммуникации и мышления, сокращая до минимума количество необходимых слов и максимальных операций.

Процесс формирования понятия начинается у ребенка задолго до овладения речью, но становится по-настоящему активным лишь тогда, когда ребенок достаточно овладел речью как средством общения и развил свой практический интеллект.

Понятия как форма знания имеют и историческую обусловленность. Они возникают и развиваются по мере развития науки, техники и общества. В них люди фиксируют результаты опыта и познания (сравнительно недавно в нашей речи появились новые понятия: “черная дыра”, “информация”, “приватизация” и т.д.). С каждым новым понятием наши представления о мире обогащаются новыми и новыми знаниями.

В психологии принято различать два вида понятий, отличных как по своему происхождению, так и по психологическому строению. Обычно их обозначают терминами “житейские понятия” и “научные понятия”. **Житейские понятия** (стул, стол, собака, дерево и т.д.) приобретаются ребенком в практическом опыте, преобладающее место в них занимают наглядно-образные связи. Ребенок практически представляет себе, что означает каждое из этих понятий, и соответствующее слово вызывает у него образ той ситуации, в которой он имел дело с этим предметом.

Совершенно иначе обстоит дело с **научными понятиями**, приобретенными ребенком в процессе школьного обучения (государство, остров, глагол и т.д.). Сначала они формулируются учителем, а лишь затем заполняются конкретным содержанием. Поэтому школьник с самого начала может словесно сформулировать эти понятия и лишь значительно позже оказывается в состоянии заполнить их полноценным смысловым содержанием.

Естественно, что и структура обоих видов понятий, и система тех психологических процессов, которые принимают участие в их формировании, совершенно различны: в житейских понятиях преобладают конкретные, ситуационные, в научных – отвлеченные, логические связи. Первые формируются с участием практической деятельности и наглядно-образного опыта, вторые – с ведущим участием вербально-логических операций. Оба указанных вида понятий занимают

различное место в умственной жизни человека и отражают разные формы его опыта.

3.2. Значение слова

Слово - основной элемент языка и речи. Важнейшая особенность слова состоит в том, что слово осмысленно, т.е. имеет значение. Что такое значение слова, какова его природа - эти вопросы, хотя и издавна волнуют исследователей, до сих пор не решены однозначно. Можно сказать, что **значение слова** - это то содержание, которое вкладывают в данное слово или понятие все употребляющие его люди или принятое индивидами, носителями данной культуры, смысловое содержание того или иного знака.

Сам термин "значение" имеет необычайно широкое, расплывчатое многозначное содержание. Им покрываются, как отмечал академик В.В.Виноградов, сложные и многообразные элементы мысли, воплощенные в звуковой комплекс. Значение употребляется как всеохватывающий термин, включающий в себя любой аспект языка и речи, что во многом определяет те трудности, которые возникают при изучении его природы.

Многообразие взглядов на значение таково, что практически каждое самостоятельное течение в языкознании, психологии имеет свою собственную концепцию значения. Систематизируя только наиболее распространенные и показательные из них можно выделить 11 основных концепций значения. Значение есть:

- | | |
|---|---|
| - называемый предмет; | - отношение между знаком и деятельностью людей; |
| - представление о предмете; | - отношение между знаками; |
| - понятие; | - функция слова-знака; |
| - отношение между знаком и предметом; | - инвариант информации; |
| - отношение между знаком и представлением о предмете; | - отражение (отображение) действительности. |
| - отношение между знаком и понятием; | |

Каждая из перечисленных концепций содержит рациональное зерно и многообразие взглядов на значение.

Не останавливаясь на подробном рассмотрении всех перечисленных концепций, отметим только, что первая из них, наиболее старая, представляет значение как отнесенность слова к объекту (*референцию*): "слово называет вещи", между именем и обозначаемым предметом существуют достаточно прямые отношения. Собственное имя связывается с одним объектом, нарицательное - с кругом объектов,

глагол называет действия, прилагательные и наречия - свойства объектов и действий, предлоги отражают отношения между объектами. Представления подобного рода получили название *номинативной парадигмы*. На пути решения трудностей номинативной парадигмы возникла точка зрения, согласно которой слово соотносится не только с предметом, но и с определенным умственным содержанием. Эта идея нашла свое наглядное воплощение в “семантическом треугольнике”, или треугольнике Фреге (рис. 14). Представленный на рисунке комплекс - три элемента и связи между ними - образует слово языка.

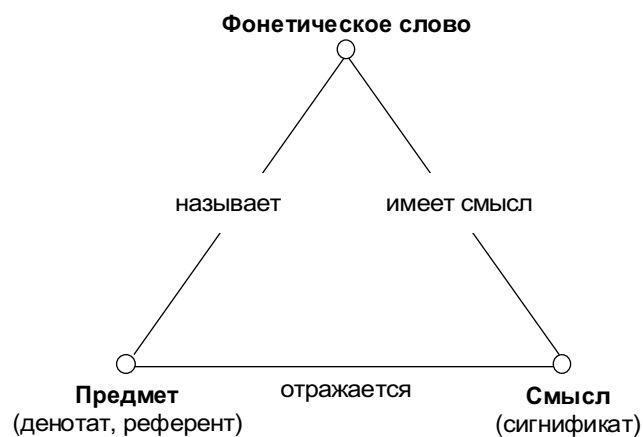


Рис. 14. Схема “семантического треугольника”

Описывая основные элементы, образующие значение отдельного слова, рассматриваемая концепция абстрагируется от того, что реально слово имеет не одно, а несколько, иногда много значений. Слово характеризуется как самостоятельная значащая единица вне системы многообразных смысловых отношений.

В рассмотрении проблемы значения слова выделяется два подхода:

- лингвистический;
- собственно психологический.

Рассмотрение значения слова в целостной системе языка, изучение тех влияний, которые оно испытывает как элемент его общей структуры, составляет специально **лингвистический аспект** исследования данной проблемы. Поскольку психологический подход в большой мере пересекается с лингвистическим, заимствует существенную часть его проблем и идей, становится целесообразным остановиться на изложении некоторых лингвистических материалов.

“Великим заблуждением является взгляд на языковой элемент, - писал Ф. де Соссюр, - просто как на соединение некоего звука с неким понятием. Определить его так - значило бы отделить его от системы, в состав которой он входит”. [Труды по языкознанию. М., 1977, с. 111]. Значения зависят от общей системы языка и в каждом языке принимают своеобразный характер.

Подчеркивая роль системных взаимодействий в формировании лексических значений, лингвисты уделяют большое внимание выделению и анализу разного рода лексических группировок, в структуре которых слово обнаруживает свои дифференциальные признаки (те семантические признаки, которые отличают данное слово от всех остальных в данной структурной совокупности).

Отмечается, что развитие и усложнение значений тесно связано с ассоциативностью человеческого мышления. Так, ассоциации, сопряженные со свойствами обозначаемых словами реалий, лежат в основе переноса исходного значения на новые предметы и развития омонимии.

Идея объединения и избирательного группирования лексических единиц получила развитие в представлениях о лексических и семантических (понятийных) полях. Лингвистические исследования лексико-семантических полей направлены на выделение и описание крупных лексических объединений, определение тех оснований, которые лежат в основе их формирования (общность представлений, понятий, характер сочетаемости слов).

Поскольку в языке каждый элемент структуры имеет лишь относительно самостоятельное значение, его содержание определяется только в системе целого построения, зависит от характера контекста (**контекст** – это обладающая смысловой завершенностью устная и письменная речь, позволяющая выяснить смысл и значение отдельных входящих в ее состав фрагментов).

Отмечая динамичность функционирования значений, В.В.Виноградов писал, что потенциально “в сознании” слово имеет различный скрытый смысл. Конкретное значение слова реализуется в речи и определяется в контексте. По сути, можно выделить столько значений слова, сколько существует контекстов его употребления. Взаимозависимый характер элементов языка обнаруживается на уровне словосочетаний, предложений, более крупных коммуникативных единиц. Связь знаков, объединение их в систему позволяют обозначить то, для чего знак существует. Знак становится сигналом, материальным носителем информации, лишь будучи актуализированным, охваченным сложной системой отношений, связывающих его с другими знаками и конкретной ситуацией в целом. Это дает возможность с помощью ограниченного набора слов обозначить бесчисленное множество явлений действительности.

Интересны представления о роли контекста. Она состоит не в том, что он видоизменяет расплывчатое исходное значение, а в том, что он реализует заранее заключенные в слове как элементе языковой системы различные значения.

Итак, лингвистический анализ вскрывает зависимость семантики языковых единиц от внутренней организации системы языка в целом. Лексическое значение предстает как системное качество и должно определяться, как это формулирует В.А.Звегинцев, на основе одновременного учета трех сторон, в совокупности конституирующих значение:

- 1) соотнесенности с предметным рядом;
- 2) связи с определенным понятием;
- 3) соотнесенности с другими лексическими единицами внутри лексической системы языка.

Значение слова характеризуется как весьма сложная структура: она сложным образом, “непрямо” связывается с называемыми объектами и имеет специальную организацию в целостной системе языка, где обрисовывается скорее как некий в известной мере подвижный локус, чем фиксированная точка. Конкретное значение слова реализуется в речи и определяется в контексте.

Вместе с тем, несмотря на богатство и глубину семантических характеристик структуры значения слова, они оказываются непригодными для прямого психологического осмысления.

При изучении проблемы значения слова в **психологическом плане** подчеркивается динамичность значений, процессуальная сторона этого явления. Значение понимается как путь от мысли к слову. Согласно точке зрения А.Н.Леонтьева, значение как психологический феномен “есть не вещь, но процесс”. [Психологическая структура значения. Семантическая структура слова. М., 1971. С.8]. Отмечая динамический характер функционирования значений, зависимость их от ситуативных, контекстных и иных факторов речи, Леонтьев связывает это явление с процессом психофизиологического порождения речевого высказывания. Предполагается, что в процессе осуществления речевой деятельности значение выступает своей динамической стороной, а на уровне контроля за ее протеканием – статичной. Психологическая структура значения определяется системой соотнесенности и противопоставления слов в процессе их употребления в деятельности.

В психологической науке установлен факт потенциального существования многих значений практически каждого слова и ограничение исходного (“словарного”) набора в процессе речи рассматривается как один из существенных аспектов психологической проблематики значения. При его анализе психологи обращаются к представлению о системной организации лексических значений в памяти человека. Хотя эта проблема, проблема организации долговременной памяти (“внутреннего лексикона человека”), ин-

тенсивно разрабатывается, исследования в этой области в основном направлены на поиск принципов кодирования словесных единиц, обеспечивающих максимальную эффективность их поиска при говорении и восприятии сообщения. Вопрос о том, какова психологическая реальность оперирования словом в процессе речи при этом не выясняется. Остается неясным, как осуществляется конкретизация значения в речи, каким образом происходит ограничение исходного “семантического потенциала” слова при его употреблении. Необходимо понять, какие процессы обеспечивают “выбор ближайшего значения слова” из сети связанных с ним значений.

3.3. Фраза как единица высказывания

Хотя слово является основной значимой единицей языка, однако информативность и выразительность речи в наибольшей мере обеспечиваются целым высказыванием или предложением. В пределах предложения значение слова становится лишь одной из детерминант содержания. Другой, видимо, столь же значимой детерминантой нужно считать синтаксическую структуру предложения.

Проблема восприятия человеком предложения в большой мере переведена в плоскость следующего вопроса: при каких условиях происходит его понимание? По этому поводу сформировалось единодушное мнение, что при осмысленном слушании человек объединяет текущие звуки в единицы, большие, чем отдельные слова, в результате чего образуется скрытая структура, “внутренняя репрезентация” предложения. Она и определяет его понимание.

Естественно возникает вопрос, что это за структура? В решении этого вопроса психолингвисты испытали сильное влияние трансформационной грамматики. Согласно точке зрения Дж.Миллера, лингвистические трансформации являются теоретической формой представления психических процессов. В результате трансформации поверхностной структуры предложения возникает понимание к его ядерной форме (т.е. активной утвердительной конструкции). Трансформации производятся последовательно, поэтому время опознания предложения определяется их количеством.

В целом психологический аспект проблемы понимания предложений по аналогии с другими темами психологической семантики тесно примыкает к лингвистическому аспекту названной проблемы. Практически все психологи, рассматривающие эту проблему, апеллируют к понятию ядерной формы предложения и приводят к нему свой анализ понимания как к конечной точке, не нуждающейся в дальнейшем разъяснении.

3.4. Текст как объект анализа психолингвистического и психологического подходов

Исследования семантики речи, начавшись со слова, естественным образом расширились до предложения. Однако и этого оказывается недостаточно. По современным представлениям, скорее текст, а не предложение является реальной единицей речевого общения. На уровне текста реализуется замысел высказывания, происходит взаимодействие языка и мышления.

Заявленная тема, будучи одной из ведущих в современной психологии речи, может между тем вызвать недоумение: какой анализ текста проводит психолог, что общего между изучением психологических явлений и изучением текста, какие психические проявления можно выявить в тексте? Отвечая на эти вопросы, определим, прежде всего, понятие “текст”. Согласно справочникам, **текст** - это выраженное в письменной форме сочинение или высказывание автора, а также официальные документы, акты и др. В приведенном и аналогичных определениях обратим внимание на признак письменной формы текста.

Насколько обязателен этот признак? Отнесение понятия “текст” лишь к письменному варианту речевой продукции аргументируется расхождением особенностей письменной и устной речи: различен их синтаксис и словарь, диалогичная или монологичная направленность, условия создания и др.

Все это так, но не убеждает в необходимости вывести речевые продукты устного типа из разряда текстов. Существуют промежуточные варианты речевой продукции: подготовленные устные выступления, литературно оформленные экспромты. Они свидетельствуют об условности разделения речи на устную и письменную. Главное же, и устная и письменная формы - это продукт единого по своей сути речетворческого процесса, словесно выраженный результат речемыслительной деятельности человека. В этом их общий корень, основа сближения, не отменяющая различий. Показательно, что в настоящее время часто снимается дихотомия устной и письменной речи.

Почему именно тексты (а не более дробные элементы речи - предложения, слова, фонемы) интересны для психологического исследования? Здесь можно обозначить две причины. Во-первых, текст дает полноценные и неограниченные возможности воплощения часто очень сложного замысла автора семантики в самом широком смысле. Но именно семантические проблемы в последнее время вышли на самый передний план в речеведческих науках. Во-вторых, на современном этапе развития психологии нарастает тенденция комплексных, системных исследований, в которых речь и речевые функции рассматриваются в условиях реальной жизни, в структуре общения и взаимодействия людей. Основную роль в этой структуре играют целостные коммуникативные ситуации и целые речевые массивы,

отражающие и регулирующие эти ситуации, т.е. тексты моно-, диа-, полилогов. Вот почему психолингвистические исследования процесса построения грамматически оформленных предложений уступили место изучению сравнительно больших речевых отрезков, текстов, включенных в жизненную ситуацию, служащих коммуникативным целям.

В последние десятилетия текст стал объектом активного изучения в языкознании, возникла так называемая лингвистика текста. *Лингвистический подход* ориентирован на выявление таких характеристик, которые можно назвать внутритекстовыми, поскольку они описывают способы внутренней организации структуры текста. В самом деле, выделены так называемые сверхфразовые единства, включающие последовательности предложений. Связность, цельность и семантическая завершенность рассматриваются как основные признаки текстовых единиц. Выделяются грамматические, лексические и интонационные средства, обеспечивающие основной текстообразующий признак - связность. К грамматическим средствам относят такие, как соотнесенность предложений по виду, времени и наклонению глаголов, их роду и числу. Лексические формы связи - это повтор отдельных значащих слов, употребление скоординированных местоимений, синонимических замен, соотносительных слов и т.п.

Необходимо отметить, что лингвистические исследования ориентированы на описание в большой мере его внутренних самодостаточных особенностей. Понятно, что с *психологической точки зрения* можно посмотреть на текст гораздо шире. Уже элементарный жизненный опыт обнаруживает, что через текст, через речевую продукцию мы можем понять и почувствовать человека, его позицию, мысль, настроение, воспитание. Поэтому задача психологического исследования текста гораздо шире лингвистического: найти пути характеристики тех или иных психологических свойств человека на основе его текстовой продукции.

В первую очередь возникает вопрос о психологической информативности содержательной стороны речевой продукции (текстов). Понятно, что в речевой форме человек может выразить все или почти все, что он находит в окружающей действительности и в самом себе. Переработанная человеком информация об окружающем мире, выраженная в речевой форме, необходимо несет на себе печать человеческой психики. Как обнаруживают накопившиеся данные, если не тотальные, то отдельные аспекты содержания речи могут быть использованы в психологических целях. Так, психоанализ по характеру речевых проявлений (течение ассоциаций, оговорки) уже давно производит психологическую операцию выделения болезненных структур подсознания. К.Юнг использовал описание сновидений, тексты поэтического творчества и др. для выделения архетипов в подсознании человека. Содержательная сторона речи рассматривается в процедуре контент-анализа, достаточно широко применяемом сейчас в социальной

психологии. В теоретическом плане психологически интересными оказываются исследования содержания текстов, проводимые в рамках исторической психологии и культурной антропологии (К.Леви-Стросс, М.Фуко, С.С.Аверинцев, В.В.Иванов, В.Н.Топоров). Через анализ текстов мифов, поэтических произведений и др. приходят к представлениям о структуре мышления человека, особенностях отражения мира в его сознании (использование символов, магия числа и др.).

Таким образом, в содержательной стороне текста, относящейся к объективной действительности, при всем ее мыслимом разнообразии могут быть выделены стороны, несущие более или менее дифференцированную информацию о личностных особенностях говорящего (или пишущего), его жизненном опыте, устроении, особенностях мыслительных процессов и др.

3.5. Аспект текстовой формы

Целесообразно выделить для рассмотрения с психологической точки зрения еще один аспект речевых текстов, который можно обозначить как аспект текстовой формы. В круг рассмотрения более или менее органично войдут тогда разнообразные приемы, применяемые говорящим для того, чтобы быть понятым и произвести замеченное или интуитивно предполагаемое воздействие (разумеется, в доступных пределах). Среди приемов текстовой формы можно назвать:

- композиционные особенности текста, выстроенность речи (письменной или устной), т.е. способы организации текстового материала, служащие удобству его восприятия и понимания слушающими;

- соблюдение естественности речи, стилистической адекватности;

- выполнение требований необходимой достаточности (неизбыточности) речи, употребление соответствующей лексики, грамматических форм и др.

Спрашивается, почему объединяются, казалось бы, очень разные речевые приемы? Они объединяются на основании глубинного родства, состоящего в их тесной связи с природой порождающего и воспринимающего речевого механизма (испытывающего, без сомнения, корректирующие влияния социального окружения). Дело в том, что если бы человек мог передавать другим свои мысли и чувства непосредственно (как это иногда бывает в фантастических романах), то они могли бы представлять единый и целостный образ, одновременно охватывающий и передающий мыслимое содержание. Однако такие явления не известны науке. Речевая же передача состоит, как это отмечал еще А.А.Потебня, в возбуждении у слушателей образа, подобного тому, какой есть у говорящего, посредством последовательных и косвенных словесных воздействий. Этот длящийся во времени процесс предполагает естественность его течения, соответствие природе мозга

и законам высшей нервной деятельности. Лишь следуя этим законам, человек может быть понят и окажет желательное воздействие на слушающих. Выработанные народами в ходе употребления языка речевые формы в неявном виде построены с учетом возможностей нервной системы человека обрабатывать речевой материал. К сожалению, и к настоящему времени наука не много знает относительно глубинных природных оснований речи.

Если рассматривать вопрос о текстовых формах во всем его объеме, без ограничений, то он окажется непомерно широким. Он потребует обращения к исследованиям композиции и структуры литературных произведений, анализа различных художественных приемов, разнообразных правил ведения и выражения мысли в текстах. Это область, исследуемая прежде всего литературоведческими науками. В наше время она мало соприкасается с психологией, хотя по идее рассматриваемые литературоведением объекты растут из того же психологического корня, что и другие речевые формы. Мы обратимся лишь к таким материалам, характеризующим текстовые формы, которые имеют психологическую трактовку. Эти материалы заметно различны при рассмотрении письменных и устных текстов.

Что касается письменной речи, то ее организация изучалась многими исследователями. Н.И.Жинкин развил представление о внутренней организации письменного текста, изучая материалы сочинений учеников средней школы. По его данным, в тексте обнаруживается главный предмет описания, воспринятый из действительности. В восприятии различные признаки предмета даны слитно, а при описании они должны быть разъединены, затем объединены по грамматическим правилам связи слов в предложениях. Все это должно быть произведено таким образом, чтобы воспринимающий текст человек мог восстановить то содержание, которое было у автора. Главный предмет описания дается с помощью системы предикатов, они последовательно раскрывают состав признаков описываемого предмета. Поскольку признаки предмета не рядоположны, а образуют по их существенности иерархию, то и предикаты выстраиваются в определенном порядке, характеризуя главные, дополнительные и дополнительные к дополнительным признаки.

Таким образом, текст строится на основе характеристики предмета по его признакам, на основе представления о том, как человек видит и понимает описываемый объект. Большое внимание обращено на признак связности текста. В полноценном повествовании каждое предложение содержит указание на наличие объединяющей или разъединяющей связи с соседствующими предложениями.

Также в тексте можно выделить различные уровни в "смысловых зонах". Объектный уровень, соответствующий объектам действительности, содержит фактографическую информацию; метауровни включают теоретическую информацию, анализирующие,

оценочные, эмоциональные и другие суждения. Содержание различных уровней текста по-разному отражается в сознании людей и удерживается в памяти. Графическое, в виде диаграмм, представление структуры уровней позволяет формализовать иерархическое строение смыслов произведения, воспринимать “ход мыслей” в тексте.

По сравнению с письменными текстами устная речь подчиняется в существенной мере иным правилам. Различия между устной и письменной речью настолько ощутимы, что неироническое использование приемов письменной речи в обыденных условиях производит обычно отталкивающее впечатление. Некоторыми основными характеристиками *устной речи* являются:

- неоформленность синтаксических и семантических связей в пределах отдельных предложений и развернутых текстов. Появляющиеся элементы не получают точного структурного места в отношении других элементов. Фиксируются лишь некоторые, преимущественно ближайшие связи слов и предложений, в результате чего дискретность текстовых элементов ослабевает, отдаленные элементы сопоставляются между собой, образуя смысловые конгломераты;

- систематическое нарушение даже очевидных и легко улавливаемых связей. Это реализуется с помощью ряда приемов. Один из наиболее распространенных - **инверсия слов** в предложении, разрыв синтаксической конструкции. Так, например, письменная форма предложения “Один знакомый мальчик пришел к нам в гости” в устной речи естественно модифицируется: “К нам знакомый пришел мальчик один в гости”;

- характерное появление сплавленных предикатов: “А что это за фильм - я прочитал - будет?”;

- перебивы себя говорящим с помощью посторонних слов (“вот”, “значит”, “ну”), повторы отдельных слов и частей текста. Эти приемы помогают подготовиться к следующему отрезку речи, а также ослабляют структурные связи текста;

- усиление разрыва связей, достигаемое путем вынесения имени обсуждаемого предмета из середины фразы в начало в форме именительного падежа, независимо от того, какая форма требовалась внутри фразы: “Книга эта - где купили?” Аналогично выносится вперед глагол в инфинитиве: “Письмо написать - это я завтра”.

Еще в большей мере деформированным, чем отдельные высказывания, может оказаться *развернутый устный текст*, для которого характерны:

- чересполосица междфразовых связей;
- нанизывание синтаксических сегментов;
- возвращения к сказанному;
- повторения.

Общий смысл устного текста возникает в результате перестановок смысловых частей, важно лишь, чтобы говорящий дал необходимый материал для осуществления требуемых сопоставлений.

Большим своеобразием отличается лексика *разговорной речи*. Для нее характерно употребление:

- слов с размытой и широкой семантической сферой (“штука”, “вещь”, “дело”);
- “слов-губок”, заменяющих многие определенные обозначения (“стекляшка”, “держалка”, “хваталка”);
- обобщенных и синкретических номинаций (“У тебя есть чем писать?”, “В зеленом за вами”, “Прошлогодняя картошка меня из строя выбила”);
- разнообразных экспрессивных словообразований.

Активное индивидуальное словотворчество - характерная черта разговорной речи. Слово выступает как конструкция, состоящая из элементов с четко осознанным самостоятельным значением. Функционируют *модели словообразования*:

- 1) по типу соединения морфемных элементов: попутка (попутная машина), газировка, товарняк, двушка, легковушка;
- 2) по типу усечения: бад (бадминтон), маг (магнитофон), преф (преферанс);
- 3) по типу вербализации орфоэпических сокращений: КЭМЭ (километр), РЭ (рубль), коп (копейка), КЭГЭ (килограмм).

Отмечаются специализированные формы построения устных текстов. Заметна тенденция начинать с того, что кажется говорящему наиболее важным, является исходным пунктом мысли, быстрее всего дает информацию о цели сообщения и направляет на нее внимание. Соответственно, в конечную позицию ставятся менее ценные для коммуникации компоненты, часто они проявляются в виде дополнительных ассоциаций. Эта тенденция не абсолютна, сила ее проявления зависит от конкретных коммуникативных условий.

Описанное приводит в связь лишь самые общие особенности внутреннеречевых процессов и неподготовленной речи (т.е. одного из вариантов текстовой формы). Важно, однако, что все эти факты позволяют через описание речевых проявлений перейти к характеристике психологических (или психофизиологических) особенностей говорящего человека.

4. МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧИ

4.1. Исследовательские подходы к изучению речи

В психологии речи наблюдается большое разнообразие методов и приемов исследований. Известно, что методы исследований в науке или научной области тесно связаны с ее предметом. Интересующая нас

область не составляет исключения. В этой связи различны и исследовательские подходы.

Один из них базируется на идее, согласно которой предметом психологического исследования следует считать речь, но не язык, относящийся к социальным явлениям. На основе такого размежевания языка и речи активно развились *исследования речи как акустического явления*. Для них характерен интерес к элементарному уровню речи: фонемам, слогам, морфемам. В результате многих работ выработаны представления о механизмах восприятия и производства речевых звуков, найдены пути плодотворных контактов со специалистами по автоматическому распознаванию речевых образов и синтезированию человеческого голоса. Вместе с тем обнаруживается неполнота данного подхода: вне его оказываются существенные стороны речи, связанные с использованием языка и выражением смысла через речь.

Позднее возникла точка зрения, согласно которой психологический подход охватывает не только речь, но и язык. На первый план вышла проблема порождения речи - формирования и восприятия речевых последовательностей, прежде всего синтаксически оформленных предложений. Это направление получило название *психолингвистики*. В психолингвистике в большой мере преодолен разрыв между речью и языком: синтаксические правила рассматриваются как неотъемлемая часть психологического процесса. Анализ "глубинных" операций обратил внимание исследователей на реальность, предшествующую речепроизнесению, т.е. на внутреннюю речь.

Позднее было осознано участие в речевом процессе еще одной принципиальной стороны, недостаточно учитываемой раньше: продуцируя речь, человек выражает смысл; смысл же извлекается и из воспринимаемой речи. Психологические проблемы семантики речи приобретают первостепенное значение. Так же как в психолингвистике, психологический аспект семантики разрабатывается в тесном контакте с *лингвистическими идеями*. В лингвистике проблема семантики также является ведущей, поскольку связана с наиболее универсальными закономерностями языка.

Обращение к общему контуру речевого механизма позволяет оценить место в нем каждого из отмеченных подходов к исследованию речи.

При изучении речи как акустического процесса вычленяются довольно специфические элементы контура. Специфичность элементов в том, что по форме они представляют физический (акустический) процесс.

Психолингвистический подход ориентирован на сложные внутреннеречевые процессы со специальным интересом к проблеме механизма речепорождения на основе языковых правил.

Проблема семантики речи также в существенной мере обращена к функционированию внутреннеречевого звена, однако она, безусловно,

выходит за рамки действия лишь речевого механизма и требует обращения к более широким психологическим категориям - таким, как мыслительные процессы, особенности и структура общения людей, отражение мира в сознании человека, культурные установки и др.

4.1.1. Исследования речи как акустического явления

Изучение речи как акустического явления производится различными науками: акустикой, инструментальной фонетикой, физиологией, психологией. Названные дисциплины пользуются близкими способами анализа и описания речевых сигналов.

Звуковая речь реализуется в форме разной длительности сигналов. Для их анализа звуковые колебания преобразуются в электрические, которые с помощью осциллографа или спектрографа можно представить в зрительной форме. Звуковая речь состоит из сложных звуков, поскольку в ее производстве принимает участие, кроме основного источника (колебания голосовых связок), система резонаторов в надгортанных полостях. В речевом потоке выделяется комплекс наиболее информативных параметров. *Основной тон голоса* - это та частота речевого спектра, которая возникает в результате колебания голосовых связок и зависит от их физических свойств (длины, толщины, степени натяжения). Основной тон связан с областью низких частот (от 50 до 400 Гц), он включается в образование гласных и звонких согласных звуков. Другим важным параметром акустического речевого сигнала являются так называемые *форманты*: это те частоты речевого спектра, которые усиливаются за счет резонирующей системы надгортанных полостей. Формантная структура существенна для характеристики речевого звука. Считается при этом, что достаточно учитывать четыре форманты, из которых более значимы первая и вторая (более низкие, расположенные ближе к частоте голосового источника).

Часто проводится спектральный звуковой анализ. *Спектр звука* - это совокупность значений амплитуд всех частотных составляющих, образующих данный звук. Для проведения спектрального анализа применяются анализаторы спектров различных видов, результатом анализа являются спектрограммы. Они бывают статическими и динамическими в зависимости от используемого анализатора. Первые дают мгновенные значения спектров, т.е. показывают, какие частоты и в какой мере представлены в данном звуке, вторые отражают изменение звучания во времени. Тем самым возникает возможность использовать длительность как одну из важных акустических характеристик звука.

Аспекты использования данных анализа речевых сигналов различны в разных дисциплинах. Акустика как физическая наука рассматривает речевой сигнал в ряду других колебательных процессов.

Предметом изучения фонетики являются спектральные характеристики звуковой речи в их соотношении с лингвистическими элементами, прежде всего звуками (гласными, согласными разного типа), фонемами, морфемами и др., выясняется, какие из акустических характеристик звуков оказываются существенными при восприятии речи. Последний вопрос оказывается актуальным в связи со все более широким использованием так называемой *синтезированной речи* (производимой с помощью технических устройств). Фонетические исследования дают основания для управления акустическими характеристиками синтезируемых сигналов и позволяют приближать искусственный сигнал к естественному речевому звучанию.

Физиология речи исследует функционирование органов артикуляции во время осуществления речедвижений и работу слухового анализатора при восприятии звучащей речи. Эта тема оказалась пограничной с психологией, поскольку предметом особого внимания явилась проблема речевосприятия. Рассматриваются две различные гипотезы механизма восприятия речевых последовательностей; “моторная” и “сенсорная”. Согласно первой, при восприятии человек определяет те моторные команды, с помощью которых организуются воспринимаемые звуки, и оперирует уже не акустическим, а моторным образом.

Притом что акустикой речи занимаются непсихологические дисциплины, психологический аспект ее изучения имеет свою специфику. Для психолога речевые звуки - это результат деятельности артикулярного аппарата говорящего человека. Эта деятельность находится под контролем слухового анализатора и управляется моторными командами, организуемыми в соответствующих отделах мозга человека. Организация управления артикуляциями, становление этого процесса в ходе развития, сознательный контроль и произвольное регулирование - вот класс основных задач психологического характера в отношении речевых движений. Восприятие речевых звуков составляет другой круг психологических вопросов. Они имеют область пересечения с общими теориями восприятия, а также и свои особенности, определяемые необходимостью различения в речи фонем, звуков, вычленение слов из слитно звучащего потока, понимание смысла услышанного и др. Изменение акустических характеристик под влиянием измененных функциональных состояний - еще один психологический аспект исследования речевой акустики.

Наряду с акустическими введены в обиход, активно используются и другие характеристики звучащей речи: темп, паузы колебания (гезитации), неоправданные повторения элементов речи или, наоборот, их незавершенность, ошибки, оговорки, самокоррекции, речевые иллюзии, семантические и грамматические изменения речи.

4.1.2. Психолингвистическое исследование речи

Изучение акустики речи скрыто или явно базировалось на мысли о главенствующем месте в психологической проблематике речи ее внешней стороны. Однако такая позиция не удовлетворяла, и в своей конкретной работе авторы стремились проникнуть во внутреннюю, скрытую часть речевого процесса. Эта тенденция выражена с первых шагов возникновения психолингвистики.

В своем исходном варианте предметом изучения психолингвистики была проблема, каким образом языковые правила используются говорящим при создании грамматически оформленных предложений. Предполагалось, что психологическая и лингвистическая структуры предложений идентичны.

Концепция “реальности грамматических трансформаций” подверглась критике, и в ходе исследований сформировалось более общее и гибкое представление, согласно которому человек при слушании и порождении речи имеет некоторую скрытую структуру, “внутреннюю репрезентацию” предложений, динамику и структуру которой следует выявить. Последнее представление, по сути, вливается в тему внутренней речи. Специфика психолингвистического подхода в том, что акцент делается на процессе обработки предложений. Предполагается, что во “внутренней репрезентации” происходит одномоментное схватывание сегментов поверхностной структуры предложений.

Наиболее популярным методическим приемом выделения сегментов (и межсегментных границ) стала так называемая **методика клика**, или клик-парадигма. Кликом называется короткий шумовой импульс, появляющийся во время прослушивания испытуемым предложений или отдельных слов. Испытуемый должен определить, в каком месте предложения или словесного ряда предъявлялся клик. В предложениях локализация клика смещается к межсегментным границам. Предполагается, что перцептивные единицы речи обнаруживают тенденцию сохранять единство и противостоять посторонним воздействиям. Характер смещения клика позволяет судить о размерах и свойствах перцептивных единиц речи. Разработаны варианты методики клика: измерение времени реакций на включение шумового импульса, переключение речевого сообщения с одного уха на другое.

Для изучения динамики внутреннеречевых процессов разработано немало оригинальных подходов. Черты сходства с методикой клика имеет разработанная **методика тестирующего стимула**. Суть подхода состоит в том, что в течение опыта испытуемый совершает деятельность двух видов; 1) основную, воспроизводящую вид деятельности, подлежащей исследованию; 2) тестирующую - двигательную реакцию нажима на ключ в ответ на тест-сигнал. Тест-сигналы подаются по ходу протекания основной, в нашем случае речевой, деятельности. Тест-

сигналами служат слова, входящие в состав используемых в исследуемом речевом процессе. Время тест-реакций, измеряемое с точностью до тысячных долей секунды, отражает те локальные функциональные изменения, которые связаны с динамикой тестирующего элемента. В наиболее общем случае тест-раздражитель, попадая на свежий след возбудительного процесса, вызывает укорочение ответной реакции, а если он застает тормозный след - то замедленную реакцию. Тем самым тест-раздражитель выступает в роли "зонда", прощупывающего функциональное состояние любой внутрениречевой структуры.

В методике тест-стимула тестирующими являются те элементы, которыми непосредственно оперирует речевой механизм. Поэтому она позволяет содержательно исследовать процесс переработки вербально-семантической информации. Это составляет ее преимущество перед методикой клика, поскольку клик оказывается внешним по отношению к исследуемому процессу сигналом и не проникает в его суть. Методика тест-стимула применена для характеристики различного рода речевых процессов: формирования предложения, выработки словесных ассоциаций, акта понимания многозначных слов и др.

Для экспериментального изучения организации внутрениречевых структур применяется метод, имеющий общее значение в психологии, - **исследование вербальных ассоциаций**. Данный метод используется и для анализа организации речи. В недавнее время он систематически применялся в изучении психологической структуры лексикона человека как базы, на основе которой строится звучащая речь.

Существуют и другие разработки для исследования динамики внутрениречевых процессов. Здесь следует отметить так называемые **методики речевых помех**, периферических и центральных. Первый вариант основан на изменении естественного артикулирования речи. Этот прием имеет давнюю практику. Уже А.Бине прибегал к запрещению артикулирования или, напротив, к его усилению путем требования обязательного проговаривания материала. Предполагается, что усиление речевых кинестезий благоприятно влияет на внутрениречевой процесс. Это предположение нашло подтверждение при обучении детей письму и чтению. При усложнении методики - проговаривании посторонних речевых последовательностей (счет до 10, чтение заученных стихов) - наблюдались нарушения речемыслительной деятельности, выпадение смысла воспринимаемого текста, забывание слов.

Еще один из путей исследования внутрениречевой активности состоит в **регистрации скрытых движений органов артикуляции**, прежде всего языка и губ, с использованием техники электромиографии. Регистрируя активность мышц языка и нижней губы, можно записать миограммы при разных видах умственных заданий - решение в уме примеров и задач, чтение про себя, слушание речи, припоминание

словесного материала и др. При этом установлено, что при увеличении трудности умственной работы активность артикуляций нарастает.

В русле психолингвистического изучения структуры продуцируемой речи одной из популярных методических процедур стало **изучение пауз нерешительности, или хезитаций** (колебаний). Ряд ученых (Лаунсбери, Ф. Голдман-Эйслер) предположили, что хезитации возникают в точках наибольшей неопределенности речевого потока, связанной с выбором слова: чем меньше определенность слова, тем относительно дольше оно выбирается из лексикона. Однако М.Маклей и Ч.Осгуд, исследуя ту же ситуацию, пришли к заключению, что фраза заготавливается говорящим не пословно, а более крупными единицами. В работе Д.Бумера была показана связь хезитаций с расчлененностью спонтанной речи на отрезки (фонематические), хорошо совпадающие с единицами поверхностной структуры предложений. Обнаружено, что паузы нерешительности связаны, прежде всего, со структурой речи, а не с лексической неопределенностью, как думали раньше.

Можно видеть, что рассмотренные в этом разделе методические подходы ориентированы на динамический аспект внутриречевых процессов. Выделяется и другой аспект, который можно определить как подход к исследованию внутриречевых структур, или вербальной памяти. Этот аспект связан в основном с анализом речевого продукта, а точнее, со спонтанными трансформациями речевого продукта. Такого рода анализ рассматривает речевые ошибки и продукты неосознаваемого словотворчества.

Исследование речевых ошибок составляет в настоящее время одну из интенсивно разрабатываемых тем психологии. Основная цель работ - выявление принципов организации языка в голове человека и действия некоторой сложной когнитивной системы, обеспечивающей порождение и восприятие речи. Анализируются ошибки различного вида: при произнесении, восприятии речи, при написании и дактилографии.

Наиболее популярный тип рассматриваемых ошибок - это так называемые спунеризмы. Термин "спунеризм" происходит от фамилии Спунера (декана одного из оксфордских колледжей), вошедшего в историю психолингвистики благодаря своим широко известным речевым оговоркам. Спунеризмы состоят в непроизвольном нарушении порядка следования речевых единиц различных уровней: различительных признаков, звуков, слогов, морфов, слов, фраз, семантических признаков. Дифференцированное функционирование каждой из названных речевых единиц служит свидетельством психологической реальности уровней лингвистического анализа.

Другой вид спонтанных трансформаций речевого продукта - **детское словотворчество**. Установлено, что в детских неологизмах отражаются аналитические процессы развивающегося мозга, приводящие к членению воспринимаемого речевого материала на корневые и аффиксальные элементы. В целом обнаруживается, что развитие общего

механизма речи опирается не столько на усвоение воспринятых слов, сколько на продуктивный принцип формирования языка. При этом происходит “саморазвитие” языковой системы в детской голове, обеспечивающее поразительно быстрое становление речи ребенка. Находит объяснение формирование морфемной системы языка, “парадигматических” структур, становление обобщенных категориальных структур и их систем, синтаксических динамических стереотипов, построение связного высказывания. В совокупности это охватывает механизм большей части грамматики.

4.1.3. Лингвистическое исследование речи

Речь насыщена семантикой на всех уровнях. Уже в отдельном звуке присутствуют значащие (различительные) признаки, дающие возможность человеческому уху отличать одну фонему от другой. Значением наделены отдельные части слов (корневые и аффиксальные морфы). Целые слова имеют лексическое и формально-грамматическое значение, обычно фиксируемое в словарях. Достаточно отчетливо определяется значение предложений, часто сближаемое с логическими суждениями. Наиболее полно и адекватно мысли человека смысл выражается в тексте.

В наибольшей степени психологические проблемы семантики разрабатываются в связи с анализом текста. Дело в том, что содержание текста (даже в его минимальном объеме, которое может сводиться к одному слову) составляет реальная действительность, отраженная в сознании человека. На основании указанного обстоятельства текст все более привлекает к себе внимание как объект психологического анализа.

Начало психологического изучения текста положено в идее внутреннего строения текста. В каждом тексте существует главный предмет описания, воспринятый из действительности. Его описание в тексте принципиально отличается от непосредственного восприятия тем, что в восприятии разнообразные признаки предмета даны слитно, а при описании должны быть выделены, а затем объединены по грамматическим правилам связи слов в предложениях. Все это должно быть произведено таким образом, чтобы воспринимающий текст человек мог восстановить то содержание, которое было у автора. Главный предмет описания дается с помощью системы предикатов, они последовательно раскрывают состав признаков описываемого предмета. Поскольку признаки предмета не рядоположны, а образуют по их существенности иерархию, то и предикаты выстраиваются в определенном порядке, характеризуя главные, дополнительные и дополнительные к дополнительным признаки. Важно отметить, что текст описывается на основе объективной характеристики предмета по его признакам. Один признак может описываться в нескольких

предложениях или даже во всем тексте. И наоборот, в одном предложении можно характеризовать несколько признаков.

Таким образом, оказывается, что общий анализ текста строится не на основе языковых данных, а на основе представления - как человек видит и понимает описываемый объект. Этот анализ следует признать, тем самым, психологическим по его сути.

4.1.4. Объективные методы изучения многомерных связей речи

С точки зрения логопедии, обследование речевого развития детей дошкольного возраста предусматривает выявление:

- * навыков связной речи, произносительных навыков;
- * объема пассивного и активного словарного запаса;
- * степени сформированности грамматического строя речи;
- * фонематического слуха и восприятия.

Развитие речевой функции является одним из важнейших условий успешного психического развития, так как речь - это средство общения, средство приобретения знаний, формирования и совершенствования психических функций.

Существуют определенные *требования, предъявляющиеся к речи*. Они составляют одновременно конечную цель обучения в рамках курсов изучения языка:

- * **содержательность речи** - это количество выраженных в ней мыслей, чувств и стремлений, их значительность и соответствие действительности;
- * **понятность речи** - это синтаксически правильное построение предложений, а также применение в соответствующих местах пауз или выделения слов с помощью логического ударения;
- * **выразительность речи** - это ее эмоциональная насыщенность, богатство языковых средств, их разнообразие;
- * **действенность речи** - это свойство речи, заключающееся в ее влиянии на мысли, чувства и волю других людей, на их убеждения и поведение;
- * **логика речи** - последовательность, обоснованность изложения;
- * **точность речи** - умение выбрать для передачи информации наилучшие языковые средства, обусловленные целью высказывания;
- * **ясность речи** - доступность, ориентированность на восприятие ее адресатом;
- * **правильность речи** - соответствие литературной норме.

Эти требования предъявляются в первую очередь к устной речи, на основе которой строится процесс общения. Уровень их довольно высок. Этим в большей мере и обусловлена необходимость выработки способов речевой диагностики. Между тем определить уровень развития речи с достаточной точностью не всегда просто. Трудности состоят прежде

всего в том, что существующие в настоящее время диагностические речевые методики созданы главным образом с целью диагностики патологии речи.

При изучении детей с задержками психического развития в соответствующих методиках речь рассматривается как один из показателей умственного развития. При этом цели, поставленные исследователями, не предполагают разработку такого диагностического аппарата, с помощью которого оценивается речевая функция в целом и дается обобщенная характеристика ее проявлений. В этом смысле методики, применяемые в логопедии, ближе подходят к решению задачи комплексного исследования речи. В него включаются пробы на различные стороны речи:

- * понимание слов, предложений, текста;
- * понимание грамматических конструкций, умение адекватно использовать в речи грамматические конструкции разного рода;
- * умение строить связное высказывание;
- * умение передать определенное содержание.

Однако эти пробы узконаправленны, и каждая выявляет развитие лишь определенной стороны речевой функции. Такого рода подход оправдан тем, что диагностические речевые методики в логопедии направлены на выявление звеньев нарушения речевой функции для определения направления и способов корректирующих воздействий на речь детей с общим недоразвитием речи у детей с задержками развития, где речь страдает вторично.

В настоящее время наиболее актуальной остается проблема разработки комплексной пробы для оценки развития речи у людей с нормальным речевым развитием. *Комплексность* заключается в нацеленности пробы на такую форму проявления речевой функции, которая дала бы возможность анализировать различные стороны этой функции. Речевая функция рассматривается с позиций системного подхода исходя из коммуникативной модели речи Т.Н.Ушаковой.

Согласно коммуникативной модели, акт речевого общения включает:

- а) восприятие речи;
- б) иерархически организованное внутриречевое звено, где оформляется семантика и языковая реализация высказывания;
- с) произнесение речи.

Наиболее сложно организовано внутриречевое звено, которое включает несколько иерархических уровней:

- * уровень базовых элементов, связанных с номинативной функцией слова;
- * уровень семантические полей, или “вербальных сетей” - ассоциативные соединения базовых элементов;
- * уровень динамических образований на структурах “вербальных сетей”, реализующих синтаксические структуры текста - образующий уровень.

Для нахождения способа адекватной характеристики развития речи, прежде всего, необходимо выделить главные формы речевого взаимодействия. В этой связи, проведенный анализ ситуаций общения-взаимодействия позволил выделить следующие формы:

- 1) восприятие текста;
- 2) обмен устными текстами (диалоги, полилоги, ответы на вопросы);
- 3) развернутая текстовая речь.

Таким образом, основной формой речевого взаимодействия является осмысленное оперирование текстами. *Текст характеризуется* развернутостью, последовательностью, связанностью, законченностью - это те общие признаки, которые характеризуют его как основную единицу коммуникации. Текст предполагает наличие коммуникативной задачи, управляющей процессом формирования замысла, который моделирует в свернутом виде содержание будущего текста. Замысел управляет отбором языковых средств, необходимых для его реализации.

Развертывание замысла в полный текст должно осуществляться в определенной последовательности, которая является одним из средств реализации коммуникативной задачи. При порождении текста существует некоторая схема, отражающая порядок следования элементов содержания (иерархия предикатов). Такая схема составляет **композицию текста**. При развертывании содержания текста особое значение имеют средства связности, соединяющие элементы текста в целостную конструкцию. Они делятся на внешние и внутренние. Внешние связи включают в себя собственно грамматические средства связи слов внутри предложения и грамматику текста. Внутренняя связь текста базируется на общности предмета описания.

Используемая модель речевой коммуникации позволяет видеть, что формирование текстового высказывания происходит в звене внутренней речи и включает в себя работу всех звеньев внутриречевого механизма. При этом подходе в качестве наиболее важных параметров речевого развития можно выделить:

- * понимание предложенной информации;
- * программирование своей информации;
- * способность адекватно использовать имеющийся лексический багаж;
- * речевая активность.

Понимание рассматривается как наиболее важная сторона речевого процесса, так как эта функция обеспечивает осуществление коммуникации, которой присущи разные уровни: на уровне целого текста; на уровне отдельных предложений и слов, так как понимание текста в целом связано с пониманием каждого из его элементов. Для оценки понимания на уровне всего текста существуют признаки: присутствие в пересказе специальных высказываний, указывающих на то, что общий смысл понят правильно. Такие высказывания, как правило, завершают

пересказ и выглядят как обобщающий вывод, как основная мысль заданного текста. Следовательно, формулирование общего вывода - показатель достаточно высокого развития речи.

Следующей важной стороной речевой функции является возможность программирования ребенком текста-пересказа. *Программирование* - способность ребенка к построению программы высказывания и ее вербальной реализации. Она оценивается по умению воспроизводить тексты в соответствии с основным их смыслом. При этом используются следующие признаки: пропуск в пересказе некоторых схем текста, отсутствие элементов для связывания, проблем текста (в разных случаях это может быть глагол, отдельные предложения, союзы), несвязность рассказа или как незавершенность (пропуск завершающих моментов). Отсутствие элементов для связывания - более частный признак неумения программировать речевое высказывание.

Лексика. При оценке речевого развития важно учитывать *лексический состав речи* - те средства, с помощью которых осуществляется программа пересказа. Лексический состав речи характеризуется признаками: использование собственной лексики адекватно или неадекватно смыслу текста; правильность употребления слов (в собственном им значении, контексте); образование морфологически правильной формы слов.

Так, в пересказах детей часто встречаются ошибки типа образования морфологически неправильной формы слов, например: "яйцовые скорлупки". Они встречаются чаще у дошкольников (30%), чем у школьников (10%). Если у дошкольников образование подобных слов квалифицируется как словотворчество, то у школьников образование неправильной формы слов, по-видимому, свидетельствует о некоторой несформированности той стороны речевой функции, которая относится к ее лексическому компоненту.

Речевая активность. О речевой активности свидетельствуют некоторые показатели оценки понимания и лексики - это специальные высказывания, указывающие на понимание смысла текста, и введение ребенком в пересказ собственной лексики. Кроме того, речевая активность подразумевает отсутствие пауз в речи и определенную самостоятельность. Под *речевой активностью* понимается способность индивида без подсказок и длительных пауз развивать свою мысль, строить сюжетный рассказ. Не стоит путать с речевой активностью персеверативность речи.

4.2. Нарушения и патологии речи

4.2.1. Норма и патология в речи

Понятие патологии речи определимо только на основе трех взаимосвязанных критериев.

Первый из них несколько нетрадиционен для патопсихологии: это социально-психологический подход. Подойдем к понятию патологии через понятие нормы. Человек занимает в обществе систему социальных позиций, играет систему социальных ролей. В каждой из ролей есть набор функций, определяемых как социально значимые: общество предъявляет к каждому из своих членов известные требования, в соответствии с которыми эти функции должны осуществляться. В тех случаях, когда поведение человека отвечает этим требованиям, можно говорить о его соответствии социальным нормам. Понятие социальной нормы предполагает некоторое усредненное представление о минимальных функциях, которые призван осуществить человек в данном обществе и данной социальной ситуации, находясь в определенной позиции и выступая как носитель определенной социальной роли. Исходя из такого понимания, к патологии можно отнести отклонения от средней нормы.

Итак, второй подход - психофизиологический, подход с точки зрения функционального нарушения, в котором патологию следует понимать как некоторую результирующую определенного функционального нарушения и требований к функции со стороны общества.

Опираясь на такое понимание патологии, патологию речи можно определить как нарушение речевой деятельности, обусловленное несформированностью или разладкой психофизиологических механизмов, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членом языкового коллектива, причем такое нарушение, которое воспринимается обществом (социальной группой) и самим человеком как отступление от социальной нормы. Таким образом, то, что весьма широко и неопределенно обозначается как патология речи, при учете третьего психолингвистического подхода может быть обозначено как нарушение (патология) языковой способности.

Такая интерпретация, как представляется, позволяет достаточно четко противопоставить собственно речевую патологию отклонениям и отступлениям от культурно-речевых норм речевого употребления, наблюдающихся у отдельных членов общества. Если в случаях патологии речи мы встречаемся с нарушениями как навыков, так и умений, то в остальных случаях - лишь с несформированностью отдельных элементов речевого процесса, невладением какими-то элементами языка. Если в случаях патологии речи человек (пациент) нуждается в специально организованной реабилитирующей помощи (восстановительной терапии, системе коррекционного воздействия), то в остальных случаях достаточно текущей коррекции отступления от нормы.

В случаях патологии речи перед нами стоит вопрос о возможности или невозможности общения (общения вообще или адекватного, эффективного общения). В остальных случаях речь идет только о том,

правильно ли, хорошо ли, красиво ли говорить, так или иначе.

Патологию речи следует противопоставлять остальным отклонениям от норм речевого употребления типа оговорок, перестановок элементов слов, смешений, ошибочных употреблений слов (парафазии). Это важно потому, что факты, наблюдаемые при изучении патологии речи, и факты такого же рода, наблюдаемые при изучении нормальной речи, могут оказаться тождественными.

4.2.2. Классификация форм речевой патологии

Спектр различных форм речевой патологии достаточно разнообразен:

Во-первых, это собственно патопсихолингвистические речевые нарушения, связанные с патологией личности, сознания и высших психических функций (психической деятельности). Примером могут являться нарушения речевой деятельности при следующих заболеваниях:

Прогрессивный паралич (один из вариантов сифилитического психоза): затрудненная артикуляция, невнятность произношения. В развитой форме - неспособность понять переносные значения, интонационная немодулированность речи.

Корсаковский психоз: резкое расстройство памяти, отражающееся и в речи, - в особенности в форме парафазии (подстановке неадекватного слова на место необходимого).

Болезнь Пика или Альцгеймера: заметная стереотипность речи - высказывания состоят из одних и тех же слов и синтагм, произносятся с одинаковой интонацией.

Эпилепсия: замедленная и неясная речь, "вязкость" речи и тенденция к персеверации (повтору), стереотипность, витиеватость речи, обилие слов в уменьшительной форме. При более тяжелых формах - бедность словаря (олигофазия).

Шизофрения: резонерство и обстоятельность речи. Замена конкретных понятий абстрактными и наоборот. Семантическая разорванность или бессмысленность, обычно при сохранении грамматической целостности предложения. Фонетическая однотонность, или же больные усиливают интонацию на второстепенной, вспомогательной части высказывания в ущерб основной смысловой части. Повторение слов, произносимых собеседником (эхолалия). Бессмысленное выкрикивание одного и того же слова или высказывания (**вербигерация**). Как можно видеть, симптомы очень различны, что отражает многообразие форм шизофрении.

Маниакально-депрессивный психоз: "телеграфный стиль", иногда переходящий в бессвязность. Скачки идей, отвлекаемость речи на новые предметы. Возникновение большого числа ассоциаций по созвучию, отсюда изобилие рифмующихся слов.

Во-вторых, это речевые нарушения, корнящиеся в локальных поражениях мозга, но не имеющие ничего общего с психическими болезнями, составляющими предмет изучения психиатрии и патопсихологии. Они изучаются нейролингвистикой: типичный пример - различные виды афазии.

В-третьих, это речевые нарушения, связанные с врожденными или приобретенными нарушениями сенсорных систем - в основном это особенности речи (и ее восприятия) у глухих и глухонемых.

Очевидно, что у глухих (глухонемых) и тугоухих детей практически отсутствует или фундаментальным образом нарушено речевосприятие. Однако это нарушение, в свою очередь, определяет своеобразное развитие речи у глухонемых. Во-первых, такому ребенку приходится овладевать речью на основе других анализаторов, в частности зрительного. Во-вторых, он овладевает речью "...при недостаточной речевой практике и минимальных возможностях непосредственного подражания, главным образом на основе специального обучения, преимущественно путем сознательного усвоения закономерностей языка" (Боскис, 1953). В-третьих, у него, по крайней мере, на начальных этапах, ограничена потребность устного общения с окружающими. Наконец, в-четвертых, глухонемой ребенок овладевает языком на том этапе общепсихического развития, когда уже возможно "...сознательное изучение языковых закономерностей на основе накопленного жизненного опыта и обобщения действительности" (Боскис, 1953).

Совершенно особую проблему представляет собой речь слепоглухих. В отличие от обучения глухих, здесь в качестве основы выступает жестовая речь, "Переход на словесное общение у слепоглухонемого ребенка осуществляется посредством введения глобально воспринимаемых дактильных слов в процессе жестового общения". Жесты являются смысловым контекстом первых дактильных слов, и они включены в связный жестовый рассказ.

В-четвертых, это речевые нарушения, связанные с умственной отсталостью или временными задержками психического развития.

Речевые нарушения при умственной отсталости и задержках развития. Они в психолингвистическом плане мало исследованы. Речь идет прежде своего об олигофренах (с разной степенью тяжести дефекта - дебилах, имбецилах и идиотах) и детях с ранними органическими нарушениями, вызывающими так называемую алалию - отсутствие или недоразвитие речи. Вместе с тем в эту группу попадают дети без явных органических нарушений или с периферийными нарушениями - так называемое общее недоразвитие речи.

В-пятых, это речевые нарушения, имеющие "исполнительский" характер и связанные с дефектами моторного программирования речи или реализации моторной программы (например, заикание). Их чаще называют фонационными расстройствами. Выделяются следующие виды фонационных расстройств:

Дисфония - отсутствие или расстройство фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата.

Брадилалия - патологически замедленный темп речи. Некоторые исследователи употребляют термин “брадифразия”.

При брадилалии речь чрезмерно замедленная, с растягиванием гласных звуков, с вялой, нечеткой артикуляцией. Большинству детей с такой патологией свойственна общая вялость, заторможенность, медлительность. Часто отмечается замедленный темп не только внешней, но и внутренней речи. У детей с брадилалией обычно бывают и нарушения общей моторики, внимания, памяти, мышления.

М.Е.Хватцев отмечал, что патологически замедленный темп речи нередко встречается у умственно отсталых детей. Излишне медлительная речь вызывает нетерпение и раздражение со стороны окружающих. Поэтому дети с такой речью вообще стараются не говорить. А это еще больше задерживает их речевое, а следовательно, и умственное развитие. Брадилалии у детей часто сопутствует монотонность голоса, недостаточно модулированная речь.

Тахилалия - патологически ускоренный темп речи. Название это произошло от греческого слова *tachus*, что означает “быстрый”, и *lalia* - речь.

По определению М.Е.Хватцева, при тахилалии произносится в секунду 20-30 звуков (при норме 9-14 звуков). Такую стремительную речь бывает трудно понять, даже когда не изменяется звукопроизношение. Но часто от быстроты высказывания происходит повторение слогов или, наоборот, их пропуск, искажение звуков, а иногда слов. Но всего этого говорящий, как правило, не замечает. Он часто не дослушивает собеседника и торопится высказаться сам. Бурный поток звуков и слов произносится без передышки, до полного выхода. Иногда неумеренно быстрый темп речи сопровождается быстрыми, подчас беспорядочными движениями рук, ног или всего тела.

Тахилалия может возникнуть уже в детстве и, если не проводить специальной коррекционной работы, усилиться в переходном возрасте и остаться на всю жизнь.

Заикание - нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Дислалия - нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата.

Ринолалия (от греч. *rhinos* - нос, *lalia* - речь) - нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. Сочетание расстройств артикуляции звуков с расстройствами тембра голоса позволяет отличать ринолалию от дислалии и ринофонии (ринофония звуков речи - нарушение тембра голоса при нормальной артикуляции звуковой речи).

При ринолалии механизм артикуляции, фонации и голосообразования имеет существенные отклонения от нормы и обусловлен нарушением участия носового и ротоглоточного резонаторов. При нормальной фонации у человека во время произнесения всех звуков речи, кроме носовых, происходит отделение носоглоточной и носовой полости от глоточной и ротовой.

Эти полости разделяются нёбно-глоточным смыканием, осуществляемым сокращением мышц мягкого нёба и боковой и задней стенок глотки.

Одновременно с движением мягкого нёба при фонации происходит утолщение задней стенки глотки, которое также способствует контакту задней поверхности мягкого нёба с задней стенкой глотки.

Уровень контакта мягкого нёба со стенкой глотки может варьироваться и зависит от длины мягкого нёба.

Во время речи мягкое нёбо непрерывно опускается и поднимается на разную высоту в зависимости от произносимых звуков и беглости речи. Сила нёбно-глоточного смыкания зависит от произносимых звуков. Установлено, что для гласных затвор меньше, чем для согласных. Гласные с назальным оттенком появляются в том случае, если между задним краем мягкого нёба и задней стенкой глотки остается пространство около 6 мм.

В зависимости от характера нарушения функции нёбно-глоточного смыкания выделяются различные формы ринолалии: закрытая ринолалия, функциональная закрытая ринолалия, органически закрытая ринолалия, открытая ринолалия (органическая и функциональная).

Дизартрия - нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Термин “дизартрия” образован от греческих слов *arthson* - сочленение и *dys* - частица, означающая расстройство. Основные проявления дизартрии состоят в расстройстве артикуляции звуков, нарушениях голосообразования, а также в изменениях темпа речи, ритма и интонации.

Наиболее часто встречающимися, не относящимися к патологическим, являются такие нарушения речи у людей, как парафазия, контаминация и персеверативность.

Парафазия – нарушение речевого высказывания, проявляющееся в неправильном употреблении отдельных звуков (букв) или слов в устной и письменной речи. **Контаминация** - ошибочное воспроизведение слов, заключающееся в объединении слогов, относящихся к разным словам, в одно слово. Эти нарушения речи еще не относятся к патологии. **Персеверативность речи** - т.е. многократное повторение отдельных слов, словосочетаний, предложений: “Девочки пошли в лес. Потом они ели. Потом они поели, и потом запел соловей”.

Следующее нарушение - **эхолалия** - автоматическое повторение

чужих слов, наблюдаемое при некоторых психических заболеваниях, можно уже отнести к патологии.

К патологическим также относятся: дизартрия, ринолалия, алалия, афазия (расстройство речи); нарушение артикуляции (афазия Брока); нарушения письма (аграфии); расстройства понимания устной речи (афазия Вернике); нарушения чтения (алексия) и т.д. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

4.2.3. Алалия (дефект речи)

Алалия является одним из наиболее тяжелых дефектов речи, при котором ребенок практически лишен языковых средств общения: речь его самостоятельно и без логопедической помощи не формируется.

Алалия (от греч. *а* - частица, означающая отрицание, и лат. *lalia* - речь) — отсутствие речи или системное недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка (до формирования речи).

Дети-алалики представляют собой разнородную в педагогическом отношении группу и различаются по степени выраженности дефекта и возможностям его коррекции.

Алалия наблюдается у детей с сохранными периферическим слухом и артикуляционным аппаратом, имеющих достаточные для развития речи интеллектуальные возможности.

Отсутствие речи резко ограничивает полноценное развитие и общение ребенка с окружающими. А это в свою очередь приводит к постепенному отставанию в умственном развитии, которое в данном случае носит вторичный характер. Дети-алалики существенно отличаются от олигофренов (умственно отсталых): по мере становления речи и под воздействием специального обучения интеллектуальное отставание постепенно исчезает.

Причины, вызывающие нарушения формирования речи, связаны с органическими поражениями ЦНС. К ним относятся: воспалительные и травматические поражения головного мозга (осложнения после менинго-энцефалита, краснухи, травм); кровоизлияния в мозг вследствие тяжелых и быстрых родов; обменные нарушения в период внутриутробного развития плода, во время родового акта, а также в период раннего развития ребенка в возрасте от одного месяца до одного года (Н.Н.Трауготт, В.К.Орфинская, М.Б.Эйдинов и др.). Кроме того, возникновение алалии возможно у детей, перенесших тяжелый рахит, сложные заболевания дыхательной системы, нарушения сна и питания в ранние месяцы жизни (Э.Фрешельс, Ю.А.Флоренская, Н.И.Красногорский и др.).

В зависимости от преимущественной локализации поражения речевых областей больших полушарий головного мозга (центр Вернике,

центр Брока) различают две формы алалии: моторную и сенсорную.

Моторная алалия связана с нарушением деятельности речедвигательного анализатора, а сенсорная - с нарушением речеслухового анализатора. Однако такое деление в настоящее время уже не исчерпывает всего многообразия проявлений алалии у детей.

4.2.4. Афазия (расстройство речи)

У словесного общения есть две стороны: экспрессивная сторона словесного общения (передача информации путем устной или письменной речи) и рецептивная сторона словесного общения (восприятие и расшифровка устной или письменной информации). При любом повреждении нервных центров, ответственных за речевые функции (а тем самым и за механизмы общения), какая-либо из этих функций может существенно нарушиться.

Гудглас (Goodglass, 1980) рассматривает такого рода расстройства, называемые афазиями, как нарушение способности пользоваться языком или “вспоминать” его. В зависимости от того, какие именно области мозга поражены, у больного может быть нарушено либо произнесение слов (при повреждениях в лобных долях), либо письмо (в теменных долях), либо понимание речи – устной (в височных долях) или письменной (в затылочных долях). Важно отметить, что в большинстве случаев нарушения возникают при поражении левого полушария.

Афазия относится к числу тяжелых нарушений речи органического центрального происхождения. Чаще она возникает у людей пожилого возраста на почве нарушений мозгового кровообращения.

Афазия (от греч. *a* - частица, означающая отрицание, *phasis* – проявление) - полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга.

Сам термин “афазия” был впервые введен французским ученым Труссо в XIX в. Причины афазии заключаются в разнообразных органических нарушениях речевых систем головного мозга в период уже сформировавшейся речи. При данной патологии наблюдаются повреждения в лобных, теменных, затылочных и височных долях коры левого полушария.

Афазия является результатом: а) тяжелых травм головного мозга; б) воспалительных процессов и опухолей мозга; в) сосудистых заболеваний и нарушения мозгового кровообращения.

Форма афазии, тяжесть дефекта и характер его протекания зависят от следующих факторов: а) обширность очага поражения и его локализация; б) характер нарушения мозгового кровообращения; в) состояние не пострадавших отделов мозга, которые выполняют компенсаторные функции.

Изучением афазии занимались многие отечественные ученые: А.Р.Лурия, Э.С.Бейн, В.М.Коган, Ж.М.Глоzman и др. Ими были выделены разные формы афазии: а) моторная афазия - потеря способности пользоваться самостоятельной речью; б) сенсорная афазия - нарушение способности воспринимать речь окружающих; в) амнестическая афазия - забывание отдельных слов и их значений; г) тотальная афазия - потеря способности и говорить и понимать речь.

Афазия, как отмечалось выше, чаще всего возникает во взрослом возрасте. Но иногда она наблюдается и у детей. Как правило, детская афазия бывает двух видов: моторная и сенсорная, рассмотрим их.

4.2.5. Расстройства активной речи (устной или письменной)

Нарушение артикуляции (афазия Брока), или моторная афазия. Если повреждение локализовано в лобной доле в области центра устной речи, то у больных возникают серьезные расстройства, связанные с невозможностью называть буквы или числа и особенно с колоссальными затруднениями при попытках произнести слово, которое они тем не менее хорошо узнают.

Нарушения письма (аграфии). **Аграфия** (от греч. *a* - отрицательная частица, *grapho* - пишу) - нарушение способности писать как результат различных расстройств речи при нарушении функций головного мозга (полная утрата способности писать либо грубое искажение слов, пропуски слогов и букв, неспособность соединить буквы и слоги в слова и пр.). Практически такое состояние представляет собой апраксию, затрагивающую письменную речь, и выражается в том, что мозг не может “вспомнить”, как надо программировать и координировать движения руки при письме. Так бывает при повреждениях в верхней части лобной доли или в задней части теменной доли.

4.2.6. Нарушения восприятия речи

Расстройства понимания устной речи (афазия Вернике), или сенсорная афазия. Они возникают при повреждениях слуховой коры в задних отделах височной доли. При этом больной говорит более или менее нормально, если не считать того, что порой он начинает заговариваться, подменять слова или составлять новые слова из различных “кусочков”. Однако главная особенность такой афазии то, что больной слышит почти все обращенные к нему слова, однако испытывает неимоверные затруднения в их понимании: он не может правильно расшифровать услышанное. Такое расстройство – частный случай слуховой агнозии – может доходить до полной “речевой глухоты”.

Нарушения чтения (алексия). **Алексия** – нарушения чтения, возникающие при поражении различных отделов коры левого полушария (у правой), или неспособность овладения процессом

чтения. При повреждении в области зрительной коры (затылочная доля) у некоторых больных возникают затруднения в распознавании букв и слов, хотя они их видят. Если при этом чтение становится совершенно невозможным, то говорят о *полной алексии*. При этом больные чувствуют себя перед письменным текстом так, как чувствовал бы себя абсолютно не знающий французского языка немец перед французской книжкой. Однако разница между таким больным и иностранцем, не знающим того или иного языка, состоит в том, что у больного утрачивается восприятие текста на родном языке, на котором он говорил с самого раннего детства.

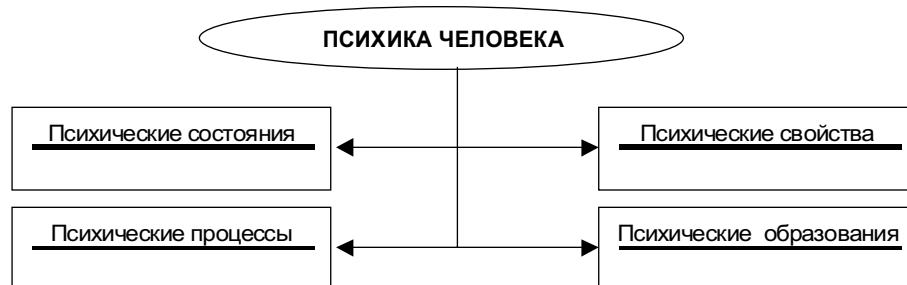
Описанные выше нарушения редко встречаются “в чистом виде”, затрагивающем лишь какую-то одну сторону языкового общения. Трудности понимания и четкого описания афазии связаны именно с тем, что при повреждениях мозга эта аномалия обычно возникает не изолированно – она чаще всего сопровождается другими нарушениями двигательных функций или восприятия типа агнозий или апраксий, частным случаем которых по существу и являются афазии.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 1. Составьте логическую схему базы знаний по теме юниты.*

Задание №2.

Определите, к каким из перечисленных структур психики относится речь (впишите речь под чертой), а где не надо, поставьте прочерк.



Задание №3.

Из представленного списка (столбец 2) укажите признаки речи, поставив крестик в столбце 3 напротив соответствующего признака речи, и укажите признаки языка, поставив крестик в столбце 4 напротив соответствующего признака языка.

№ п/п	Признаки и языка, и речи	Признаки речи	Признаки языка
1	2	3	4
1	Исторически сложившееся средство общения		
2	Выражает психологические особенности отдельно взятого человека		
3	Развивается относительно независимо от человека, по законам, не связанным ни с его психологией, ни с его поведением		
4	Отражает психологию народа		
5	Наиболее совершенная, присущая человеку деятельность, передающая мысли и чувства		
6	Система условных знаков, с помощью которой передаются сочетания звуков, имеющие для людей определенные значение и смысл		

Задание №4. Восстановите пропущенные элементы в схемах.

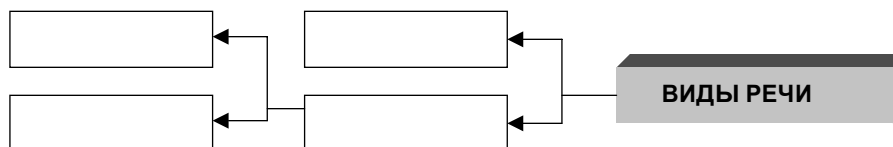
а) Дополните представленную схему, указывая в пустых ячейках основные функции речи.



б) Дополните представленную схему, указывая в пустых ячейках основные формы речи.



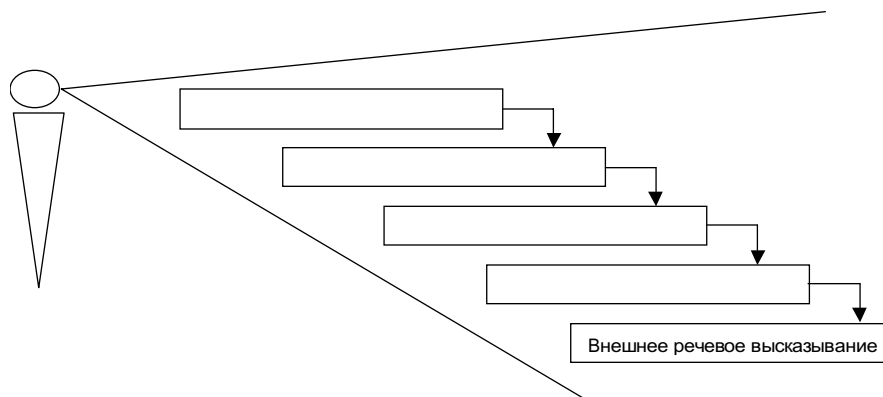
в) Дополните представленную схему, указывая в пустых ячейках основные виды речи.



г) Дополните представленную схему, указывая в пустых ячейках основные свойства речи.



д) Дополните представленную схему, указывая в пустых ячейках основные этапы формирования внешнего речевого высказывания.



Задание №5.

Установите соответствие между представленными в левом столбце наименованиями различной речи и содержанием речи – в правом столбце, соединив попарно и соответственно ячейки правого и левого столбцов стрелками.

Монологическая речь	- система используемых человеком звуковых сигналов, письменных знаков и символов для передачи информации, процесс материализации мысли
Письменная речь	- это общение между людьми посредством произнесения слов вслух, с одной стороны, и восприятия их людьми на слух – с другой
Внутренняя речь	- вид речи, заключающийся в попеременном обмене знаковой информацией (в том числе, паузами, молчанием, жестами) двух и более субъектов
Внешняя речь	- вид речи, имеющий одного субъекта и представляющий собой сложное синтаксическое целое, в структурном отношении совсем не связанный с речью собеседника
Устная речь	- это графически оформленная речь, организованная на основе буквенных изображений
Диалогическая речь	- это речь, лишенная звукового оформления и протекающая с использованием языковых значений, но вне коммуникативной функции

Задание №6.

Воссоздайте правильную общую схему иннервации речевого аппарата. Для этого, воспроизведите соответствие между левыми и правыми ячейками, соединив попарно и соответственно ячейки левого столбца с ячейками правого столбца стрелками.

Тройничный нерв		снабжает мышцы языка двигательными нервами и сообщает ему возможность разнообразных движений
Лицевой нерв		иннервирует мышцы шеи
Языкоглоточный нерв		иннервирует мышцы глотки и мягкого нёба, а также мышцы органов дыхания и сердца
Блуждающий нерв		иннервирует мышцы гортани и голосовых складок, языка
Добавочный нерв		иннервирует мимическую мускулатуру, в том числе мышцы, осуществляющие движения губ, надувание и втягивание щек
Подъязычный нерв		иннервирует мышцы, приводящие в движение нижнюю челюсть

Задание №7.

Периферический речевой аппарат состоит из трех отделов: 1) дыхательного; 2) голосового; 3) артикуляционного (или звукопроизводящего). В правом столбце перечислите основные органы и части тела, входящие в тот или иной отдел периферического речевого аппарата.

Дыхательный отдел	
Голосовой отдел	
Артикуляционный отдел	

Задание №8.

Установите соответствие между названием периферической системы обеспечения речи (столбец слева) и ее предназначением (столбец справа), соединив их соответственно стрелками.

Энергетическая система дыхательных органов		посредством образования различных щелей, смычек и т.д. образует различные звуки (например, гласные, согласные, шипящие и т.д.)
Генераторная система		необходима для возникновения звука вообще
Резонаторная система		необходимы для образования звуковых волн различной частоты

Задание № 9.

Восполните пропущенные в предложениях слова:

“...Специальными исследованиями установлено, что способность человека к анализу и синтезу речи связана с определенными мозговыми центрами речи: _____ полушарием головного мозга (у правшей); слухоречевой зоной коры _____ полушарий - _____ частью височной извилины, так называемым центром _____; так называемой зоной _____, расположенной в нижних отделах третьей лобной извилины...”.

Задание № 10.

Заполните пропущенные элементы таблицы:

Рассматриваемое понятие (явление)	Его определение	У кого имеется
Первая сигнальная система		система есть у человека и у животных
Вторая сигнальная система		

Задание № 11.

Согласно возрастной периодизации становления и развития речи А.Н.Леонтьева, в становлении речи есть 4 периода. В столбце № 2 представленной таблицы укажите порядковый номер периода (1 – самый первый ... 4 – самый поздний), а в столбце № 3 таблицы напротив соответствующего периода укажите его временные рамки.

1	2	3
Преддошкольный этап первоначального овладения языком		
Школьный		
Подготовительный		
Дошкольный		

Задание № 12.

В представленной таблице в столбце 1 перечислены основные признаки “научных” и “житейских” понятий. В столбце 2 отметьте крестиком признаки только “научных” понятий, а в столбце 3 – только “житейских” понятий.

Признаки «житейских» и «научных» понятий	Признаки «научных» понятий (отметить крестиком)	Признаки «житейских» понятий (отметить крестиком)
1	2	3
Приобретенные в процессе обучения		
Приобретенные в практическом опыте		
Преобладают конкретные, ситуационные связи		
Преобладают отвлеченные, логические связи		
Преобладающее место в них занимают вербально-логические операции		
Преобладающее место в них занимают наглядно-образные связи		

Задание № 13.

Установите соответствие между названием науки (левый столбец) и раскрывающим ее суть определением (правый столбец), соединив соответствующие друг другу части левого и правого столбцов стрелками.

Лингвистика		наука об ораторском искусстве
Графология		наука, которая исследует детерминантные процессы речи и их восприятие структурами соответствующих языков
Риторика		наука о языке как объективной, исторически сложившейся системе кодов
Психолингвистика		учение о почерке, исследование почерка с точки зрения отражения в нем индивидуально-психических особенностей пишущего

Задание № 14.

Установите соответствие между характеристикой речи и содержанием этой характеристики, т.е. соедините соответствующие ячейки таблицы стрелками.

Логика речи		это количество выраженных в ней мыслей, чувств и стремлений, их значительность и соответствие действительности
Выразительность речи		это синтаксически правильное построение предложений, а также применение в соответствующих местах пауз или выделения слов с помощью логического ударения
Понятность речи		это ее эмоциональная насыщенность, богатство языковых средств, их разнообразие
Действенность речи		это свойство речи, заключающееся в ее влиянии на мысли, чувства и волю других людей, на их убеждения и поведение
Правильность речи		последовательность, обоснованность изложения
Ясность речи		умение выбрать для передачи информации наилучшие языковые средства, обусловленные целью высказывания
Точность речи		доступность, ориентированность на восприятие ее адресатом
Содержательность речи		соответствие литературной норме

Задание № 15.

В данной таблице в столбце 1 перечислены основные нарушения и патологии речи. Отметьте крестиком в столбце 2 те, которые относятся к непатологическим нарушениям речи, а в столбце 3 те, которые относятся к патологическим нарушениям речи.

Нарушения речи	Непатологические нарушения речи (отметить крестиком)	Патологические нарушения речи (отметить крестиком)
Персеверативность речи		
Эхолалия		
Парафазия		
Дизартрия		
Контаминация		
Ринолалия		
Алалия		
Афазия		
Аграфия		
Алексия		
Тахилалия		
Брадилалия		

Задание № 16.

В представленной таблице в столбце 1 перечислены основные нарушения речи, а в столбце 2 содержательные характеристики нарушений речи, при этом соответствия по горизонтали между названием нарушения речи и его содержательной характеристикой нет.

Нарушения речи	Содержание нарушения речи
1. Персеверативность речи	1. Нарушение способности писать как результат различных расстройств речи при нарушении функций головного мозга (полная утрата способности писать либо грубое искажение слов, пропуски слогов и букв, неспособность соединить буквы и слоги в слова и пр.)
2. Эхолалия	2. Нарушения чтения, возникающие при поражении различных отделов коры левого полушария (у правой), или неспособность овладения процессом чтения
3. Парафазия	3. Патологически ускоренный темп речи
4. Дизартрия	4. Патологически замедленный темп речи
5. Контаминация	5. Многократное повторение отдельных слов, словосочетаний, предложений
6. Ринолалия	6. Нарушение речевого высказывания, проявляющееся в неправильном употреблении отдельных звуков (букв) или слов в устной и письменной речи
7. Алалия	7. Ошибочное воспроизведение слов, заключающееся в объединении слогов, относящихся к разным словам, в одно слово
8. Афазия	8. Автоматическое повторение чужих слов, наблюдаемое при некоторых психических заболеваниях
9. Аграфия	9. Нарушение звукопроизводительной стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации речевого аппарата
10. Алесия	10. Нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата
11. Тахилалия	11. Отсутствие речи или системное недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка (до формирования речи)
12. Брадилалия	12. Полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга

Исходя из представленной выше таблицы, в нижней таблице составьте соответствующие пары между названием патологии и его интерпретацией.

Нарушения речи	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Содержание нарушения речи												

Задание № 17.

Определите разновидности речи.

1. Речь с наиболее полно выраженными грамматическими связями.

2. Наиболее развернутое речевое высказывание, предполагающее длительный и сложный путь умственной работы по переводу смысла в значение.

3. Внешняя речь для себя.

4. Заранее планируемая, программируемая речь.

5. Отрывочная, грамматически бессвязная речь.

6. Речь, в которой последующие высказывания обусловлены высказываниями собеседника.

7. Речь, в которой активно используются мимика, жесты.

ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

ЮНИТА 12

ПСИХОЛОГИЯ РЕЧИ

Редактор Н.В. Друх
Оператор компьютерной верстки Е.М. Кузнецова

Изд. лиц. ЛР № 071765 от 07.12.1998

Сдано в печать

НОУ “Современный Гуманитарный Институт”

Тираж

Заказ

Современный Гуманитарный Университет